Estudios sobre motivación en contextos educativos

Compilación y edición: Solanlly Ochoa-Angrino

Pontificia Universidad Javeriana Cali
ASCOFAPSI

Estudios sobre motivación en contextos educativos

Solanlly Ochoa-Angrino (comp.)

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

OCHOA-ANGRINO, S., ed. *Estudios sobre motivación en contextos educativos* [online]. Santiago de Cali: Sello Editorial Javeriano, 2022, 210 P. ISBN: 978-628-7536-75-3. Available from: https://books.scielo.org/id/nd33y. https://doi.org/10.2307/jj.1176778.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento 4.0.

Estudios sobre motivación en contextos educativos

Compilación y edición:
Solanlly Ochoa-Angrino

Pontificia Universidad JAVERIANA Cali

ASCOFAPSI
ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE FACULTADES DE PSICOLOGÍA

Santiago de Cali, diciembre 2022

Estudios sobre motivación en contextos educativos

Pontificia Universidad JAVERIANA Cali

ASCOFAPSI
ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE FACULTADES DE PSICOLOGÍA

Santiago de Cali, diciembre 2022

Estudios sobre motivación en contextos educativos / Miguel Eduardo Uribe Moreno [y otros veintiocho] ; compilación y edición Solanlly Ochoa Angrino. -- Santiago de Cali : Pontificia Universidad Javeriana, Sello Editorial Javeriano, 2022.

210 páginas: ilustraciones, figuras, tablas ; 24 cm
Incluye referencias bibliográficas.

ISBN: 978-628-7536-73-9
ISBN(e): 978-628-7536-74-6

1. Educación superior -- Aspectos psicológicos 2. Motivación en educación -- Aspectos psicológicos 3. Alternancia educativa -- Aspectos psicosociales 4. Aptitud de aprendizaje 5. Rendimiento académico 6. Psicología del aprendizaje -- Métodos de enseñanza I. Uribe Moreno, Miguel Eduardo II. Medina Arboleda, Iván Felipe III. Mejía Vélez, Blanca Susana IV. Castiblanco Moreno, Suelen Emilia V. Carrillo, Ruby Lorena VI. Guzmán Rincón, Alfredo VII. Navarro Roldán, Claudia Patricia VIII. Castellanos Páez, Virgelina IX. Montoya Londoño, Diana Marcela X. De la Portilla Maya, Sonia Rocío XI. Aguirre Aldana, Lorena XII. Tobón Vásquez, Gloria del Carmen XIII. Taborda Chaurra, Javier XIV. Nieto Osorio, Luz Stella XV. Cano Álvarez, Isabel Cristina XVI. Tilano Vega, Luz Magnolia XVII. Cely Salazar, Mónica Viviana XVIII. Espinoza Ruíz, Sarai XIX. Rodríguez Gómez, Jaime XX. Trisca, Jorge Omar XXI. Domínguez Rojas, Ana Lorena XXII. García, Angélica XXIII. Gaviria Cano, Ana Sofía XXIV. Barrero Pascuas, Angélica María XXV. Rojas Ospina, Tatiana XXVI. Sadheriam Ríos, Hesam XXVII. Ramírez Lasprilla, Laura XXVIII. Mejía Cifuentes, Natalia XXIX. Cagua Ruíz, Isabella XXX. Ochoa Angrino, Solanlly, compilación y edición XXXI. Pontificia Universidad Javeriana Cali. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Departamento de Ciencias Sociales.

SCDD 378.125019 ed. 23

CO-CaPUJ
lmc/2022

Pontificia Universidad
JAVERIANA
Cali

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Ciencias Sociales
Asociación de Facultades de Psicología ASCOFAPSI
Estudios sobre motivación en contextos educativos

Editora-Compiladora:

© Solanlly Ochoa-Angrino

ISBN: 978-628-7536-73-9
ISBN(e): 978-628-7536-74-6

Formato: 17 x 24 cms

Coordinación editorial: Claudia Lorena González
Asistente editorial: Jennifer Ramírez Martínez
Diagramación: Comunicaciones Creativas
Portada: Diego Giovanni Bermúdez Aguirre
Corrección de estilo: Comunicaciones Creativas

Pontificia Universidad Javeriana Cali
Calle 18 N°118-250
Teléfonos (57-2) 3218200
Santiago de Cali, Colombia, 2022.

El contenido de esta publicación es responsabilidad absoluta de sus autores y no compromete el pensamiento de la Institución. Este libro no podrá ser reproducido por ningún medio impreso o de reproducción sin permiso escrito de los titulares del *copyright*.

Agradecimientos

Un gran número de colegas y amigos contribuyeron a la publicación de este libro. Las siguientes personas apoyaron de manera decidida este trabajo y por ello quiero agradecer públicamente su generosidad y gestión académico administrativa.

Un especial agradecimiento a los colegas y amigos del Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana Cali quienes colaboraron como pares evaluadores internos de los capítulos que conforman la obra:

Lucero Aragón, David Baldeón, Adriana Caicedo, María Teresa Cuervo, Roxana Medina, Santiago Mosquera, Tatiana Rojas, Alexander Tovar, Marcela Valencia y a Laura Lasprilla por la revisión general de las normas APA. A Marleny Guevara de la Universidad del Valle y a José Eduardo Sánchez de la Universidad ICESI por su apoyo desde el Nodo de Psicología Educativa. Igualmente, a los pares externos. La lectura juiciosa y la retroalimentación detallada fueron insumos valiosos para el mejoramiento de los capítulos que finalmente componen este libro.

A nivel institucional, a la Facultad de Humanides y Ciencias Sociales representada por la Decana Teresita Sevilla; la Oficina de Investigación y Desarrollo, liderada por Marcela Arrivillaga Quintero; el Departamento de Ciencias Sociales, representado por nuestra directora Jimena Botero; el Sello Editorial Javeriano representado por Claudia Lorena González. Igualmente importante fue el apoyo de la Asociacion Colombiana de Facultades de Psicología, ASCOFAPSI, representada en su director Nelson Molina y Astrid Triana su directora ejecutiva.

Finalmente, manifiesto un profundo agradecimiento a todos los autores y a nuestro diseñador Diego Giovanni Bermúdez Aguirre, gracias por su confianza en el proceso y por responder con paciencia y actitud positiva a cada uno de los pedidos que se realizaron a lo largo de este proceso.

Índice

Introducción **11**

Solanlly Ochoa Angrino

Capítulo 1. Factores no cognitivos en el contexto educativo: una revisión de estudios en Latinoamérica **19**

Miguel Eduardo Uribe Moreno
Iván Felipe Medina–Arboleda
Blanca Susana Mejía Vélez
Suelen Emilia Castiblanco–Moreno
Ruby Lorena Carrillo y Alfredo Guzmán Rincón

Capítulo 2. Motivación y deserción universitaria: avances desde la teoría de la autodeterminación **49**

Claudia Patricia Navarro Roldan
Virgelina Castellanos-Páez

Capítulo 3. Características en el proceso de motivación de estudiantes universitarios de diferentes áreas de dominio en la ciudad de Manizales **69**

Diana Marcela Montoya Londoño
Sonia Rocío de la Portilla Maya
Lorena Aguirre Aldana
Gloria del Carmen Tobón Vásquez
Javier Taborda Chaurra
Luz Stella Nieto Osorio

Capítulo 4. Aprendizaje autorregulado: aportes frente al rendimiento académico **91**

Isabel Cristina Cano Álvarez
Luz Magnolia Tilano Vega

Capítulo 5. Estrategias cognitivas, metacognitivas y la motivación de estudiantes universitarios durante la pandemia causada por COVID-19 ..... **121**

Mónica Viviana Cely Salazar
Sarai Espinoza Ruíz
Jaime Rodríguez Gómez
Jorge Omar Trisca

Capítulo 6. La intersubjetividad en el aprendizaje desde la perspectiva del estudiante de educación media.....145

Ana Lorena Domínguez Rojas

Angélica García

Ana Sofía Gaviria Cano

Capítulo 7. Pensamientos de los niños sobre sus padres y su relación con la motivación escolar.....167

Angélica María Barrero Pascuas

Capítulo 8. Educación y bienestar. Análisis de noticias sobre educación durante el aislamiento por COVID-19.....187

Solanlly Ochoa Angrino

Tatiana Rojas Ospina

Hesam Sadheriam Ríos

Laura Ramírez Lasprilla

Natalia Mejía Cifuentes

Isabella Cagua Ruíz

Introducción

Estudios sobre motivación en contextos educativos

Solanlly Ochoa Angrino
Pontificia Universidad Javeriana Cali

La motivación es entendida como la canalización de energía que lleva a la acción y en este caso a la acción en contextos educativos. Dicha canalización ocurre por diferentes factores: interés y disfrute en las actividades académicas (motivación intrínseca) identificación con valores que promueven la realización de tareas académicas que no se disfrutan; obtención de reconocimiento social al ser buen estudiante, o de recompensas materiales como un viaje si se aprueba un curso; evasión de castigos como la prohibición de jugar videojuegos si se reprueba un examen, entre otras (Ryan y Deci, 2000, 2017, 2020). El estudio de la motivación en contextos educativos implica entender cómo este constructo psicológico se constituye en un factor muy importante en el aprendizaje, el interés por diferentes áreas de estudio, el desempeño y el logro académico; en últimas, en la construcción de conocimiento en contextos educativos y en la culminación o deserción de procesos académicos (Shumow y Schmidt, 2013). En síntesis, la motivación en contextos educativos estudia por qué los seres humanos participan activamente o no en procesos de aprendizaje culturalmente relevantes y socialmente promovidos.

Con la idea de recuperar algunas de las reflexiones y estudios empíricos colombianos sobre este fenómeno surge la propuesta de elaborar este libro. En ese sentido, este texto es el resultado de un proyecto entre profesores de psicología de diversas universidades colombianas, algunos en colaboración con colegas mexicanos, El Sello Editorial Javeriano, y la Asociación de Facultades de Psicología (ASCOFAPSI), específicamente el Nodo de Psicología Educativa. El proceso inicia en el 2020 con una convocatoria nacional a psicólogos educativos interesados en colaborar en la escritura de un libro sobre motivación y educación. Los autores de los capítulos que componen esta publicación participaron de un riguroso proceso de selección. Inicialmente sus intenciones de participar fueron comunicadas a través de un resumen ejecutivo de la obra. En esta primera fase se presentaron 16 propuestas de las cuales 13 fueron aceptadas, aquellos autores admitidos enviaron las primeras versiones completas de los capítulos que conforman este texto, fueron revisadas en modalidad doble ciego por profesores del departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana Cali y por profesores de psicología de la Universidad del Valle y de la Universidad ICESI. Al final de este proceso de revisión se aprobaron 11 capítulos, de los cuales 8 culminaron la corrección a partir de las sugerencias de los pares internos y sus aportes conforman el presente libro.

Los capítulos que componen esta obra presentan un panorama muy variado de la investigación en motivación y educación en Colombia. Es diverso en aspectos conceptuales, metodológicos y en los niveles educativos abordados tanto en los estudios de revisión y de reflexión como en los estudios empíricos.

En primer lugar, hay distintas formas de entender la motivación. Algunos autores se centran en estudiarla desde las teorías de la autodeterminación. Para estas teorías el bienestar y la vitalidad se derivan de la satisfacción de tres necesidades psicológicas: autonomía, competencia y afiliación en donde los otros son capaces de ayudarnos a satisfacerlas. Usando esta perspectiva,

se encuentran cuatro de ocho capítulos: uno de revisión en donde la teoría ayuda a entender aspectos que se deben tener en cuenta en las interacciones educativas universitarias para evitar la deserción (Navarro-Roldán y Castellanos-Páez, 2022)., Cely-Salazar, Espinoza-Ruiz, Rodríguez-Gómez y Trisca (2022) estudian la satisfacción de las necesidades de bienestar en contextos educativos mediados por la virtualidad durante la pandemia por COVID-19. En otro capítulo, se analizan las noticias nacionales que se publican en cuatro periódicos durante los tres primeros meses de clausura de las escuelas por COVID-19, señalando en qué medida dichas noticias hacen referencia a las necesidades de bienestar (Ochoa-Angrino, Rojas-Ospina, Sadheriam, Ramírez, Mejía y Cagua, 2022). Barrero también analiza desde este mismo marco conceptual los pensamientos de los niños sobre sus padres y su relación con la motivación escolar. Otra aproximación conceptual usada para estudiar la motivación, es la teoría cognitivo social, esta permite categorizar y analizar las tendencias de motivación intrínseca o extrínseca de estudiantes universitarios en el estudio realizado por Montoya, de la Portilla Maya, Aguirre, Tobón, Taborda y Nieto (2022). A su vez, Cano y Tilano (2022) abordan el estudio de la motivación como un factor relacionado con el aprendizaje autorregulado, lo anterior, junto con los factores cognitivos y metacognitivos explican por qué ocurren o no aprendizajes exitosos. Por su parte, Domínguez, García y Gaviria (2022) estudian estos factores desde un enfoque socio constructivista y retomando el concepto de intersubjetividad señalan la importancia de las interacciones entre profesor estudiante y entre estudiantes como requisito imprescindible de la calidad educativa. Finalmente, Uribe-Moreno, Medina-Arboleda, Mejía-Vélez, Castiblanco-Moreno, Carrillo y Guzmán-Rincón (2022) abordan la motivación específicamente desde el concepto de grit que incluye la perseverancia, la pasión y el establecimiento de objetivos a largo plazo como moduladores del aprendizaje, el desempeño y el logro académico en estudiantes latinoamericanos.

En relación con los aspectos metodológicos, el texto presenta artículos de reflexión, de revisión sistemática, empíricos cuantitativos con análisis descriptivos y correlacionales, cualitativos y de análisis de contenido.

En relación con el nivel educativo, predominan los estudios en población universitaria pues de ocho capítulos, cuatro tienen este énfasis. Las razones que esgrimen los autores para centrarse en esta población incluyen la deserción universitaria con las nefastas consecuencias sociales tanto a nivel personal como social, pues la población que no culmina los estudios universitarios tiene menos oportunidades de acceso a trabajos bien remunerados y socialmente reconocidos; los países con menos nivel educativo tienen un capital social disminuido y un fuerte retraso en transferencia de conocimiento. Los demás capítulos abordan niveles de educación básica y media.

Ante esta polifonía se decide organizar el libro de la siguiente manera: los dos primeros capítulos son de reflexión y de revisión, se constituyen en un marco conceptual que permite introducir la temática y sentar algunas bases sobre la importancia de estudiar la motivación en contextos educativos. Partiendo de la idea que no solo factores cognitivos como la atención y la memoria influyen en la construcción de conocimiento en contextos educativos, en el capítulo titulado "Factores no cognitivos en el contexto educativo: una revisión de estudios en Latinoamérica", Uribe-Moreno et al., (2022) hacen una revisión de literatura sobre factores no cognitivos como la perseverancia, la pasión, los objetivos a largo plazo y su relación con el desempeño y el logro académico (mayor permanencia estudiantil, menor deserción). A partir

de una síntesis bibliométrica y narrativa de 34 artículos empíricos con muestras de estudiantes latinoamericanos de diferentes niveles académicos, los autores concluyen que los factores no cognitivos influyen tanto en las metas académicas como en sus resultados y que a la vez estos factores están relacionados con las características sociodemográficas de los participantes, tales como el sexo, favoreciendo en algunos factores no cognitivos positivos (tales como expectativas de éxito en la carrera, estrategias de aprendizaje autorregulado y compromiso académico) a las mujeres sobre los hombres, sin embargo, las mujeres también presentan mayor ansiedad ante las tareas académicas. Igualmente se encuentra que estos factores no cognitivos están relacionados con las interacciones en el aula. En esta revisión se observa que los constructos también han sido analizados en su mayoría en contextos universitarios pues 21 artículos de 34, es decir, el 61 %, es con estudiantes universitarios.

En el segundo capítulo titulado "Motivación y Deserción Universitaria: Avances desde la Teoría de la Autodeterminación", Navarro-Roldán y Castellanos-Páez (2022) reflexionan sobre los aspectos relacionados con la deserción universitaria, a partir del análisis de estudios de los últimos 10 años (2010-2021) que presentaban como variables de estudio la motivación, la deserción y la persistencia en el contexto universitario. Las autoras señalan que la motivación intrínseca y el ajuste y el sentido de pertenencia a la institución universitaria son variables inhibidoras de la intención de desertar. La motivación intrínseca, representada en interés, disfrute en las tareas académicas por el placer de aprender garantizan la persistencia, la autorregulación y la resistencia ante retos. Por su parte, el ajuste y sentido de pertenencia, relacionados con la necesidad de afiliación implican la percepción del cumplimiento de metas y crecimiento personal.

Como podrán notar los lectores estos dos textos de revisión y reflexión presentan diferentes constructos de la motivación (motivación intrínseca, motivación extrínseca, el valor de lo que se aprende, satisfacción de necesidades de bienestar y motivación, creencias sobre la habilidad, sentido de competencia, autoconcepto, regulación de la motivación) que luego son abordados de manera empírica en los siguientes capítulos que conforman el libro.

Los capítulos empíricos están organizados de la siguiente manera: se inicia con los artículos que abordan la motivación en contextos universitarios, en seguida se presentan tres estudios empíricos en contextos de educación básica y media y se culmina con un estudio de análisis documental que aborda noticias sobre educación en Colombia, relacionadas con el bienestar durante los dos primeros meses de la pandemia.

En este sentido, el tercer capítulo, elaborado por Montoya-Londoño, de la Portilla-Maya, Aguirre-Aldana, Tobón-Vásquez, Taborda-Chaurra y Nieto-Osorio (2022) describe las tendencias motivacionales intrínsecas y extrínsecas de estudiantes universitarios adscritos a carreras de medicina, psicología y licenciaturas en educación. Este capítulo igualmente describe la ansiedad que muestran estos estudiantes durante los exámenes, la regulación que tienen ante el aprendizaje y el valor de la tarea. Los autores encuentran un resultado preocupante y es que los estudiantes de psicología, medicina y licenciaturas en educación se diferencian significativamente en el valor que asignan a las tareas, específicamente los estudiantes de licenciatura en educación asignan menos valor a las tareas que sus pares de las otras carreras. Los autores explican esta diferencia como fruto del bajo concepto sobre esta profesión. Este resultado preocupa especialmente porque estos profesionales serán formadores de niños en básica primaria y secundaria y si no encuentran sentido a su profesión podrían mostrar poco

entusiasmo al ejercer su profesión, entusiasmo que la literatura en motivación y educación ha encontrado importante a la hora de promover la relevancia sobre lo que se aprende (Shumow y Schmidt, 2014).

En el cuarto capítulo, la motivación directamente vinculada con el rendimiento académico es abordada por Cano-Álvarez y Tilano-Vega (2022) en estudiantes universitarios de carreras de psicología, medicina y odontología. Centrados en el estudio del aprendizaje autorregulado (el cual involucra factores cognitivos, metacognitivos y motivacionales) los autores reportan relaciones positivas entre autoconcepto académico, utilización de estrategias de aprendizaje autorregulado y pensamiento profundo. Sin embargo, el desempeño académico no estuvo relacionado significativa y positivamente con el reporte de utilización de dichas estrategias autorreguladas. Los autores recomiendan integrar variables situacionales al estudio sobre aprendizaje autorregulado y desempeño (factores pedagógicos, didácticos, metodológicos y evaluativos), de tal suerte que se puedan establecer conclusiones sobre la relación entre variables de los estudiantes y variables del contexto educativo que ayuden a explicar este tipo de resultados.

Cerrando los capítulos empíricos con estudiantes universitarios, el quinto capítulo titulado "Estrategias cognitivas, metacognitivas y la motivación de estudiantes universitarios durante la pandemia causada por COVID-19" escrito por Cely-Salazar, Espinoza-Ruíz, Rodríguez-Gómez y Trisca (2022), tiene una aproximación cualitativa y a través de grupos focales indaga sobre las estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales que usaron estudiantes mexicanos como medidas de adaptación a las clases remotas. En relación con las estrategias cognitivas y metacognitivas sobresalen las relacionadas con el manejo del tiempo y búsqueda de información adicional a la básica ofrecida por los docentes, y en relación con los factores motivacionales se encuentra que los estudiantes parecen suplir la insatisfacción de la necesidad básica de afiliación, conexión con otros, con búsqueda de oportunidades de formación y acceso a contenidos de interés, es decir, con actividades que promueven la satisfacción de la necesidad de competencia. Igualmente se encuentra que las relaciones familiares, tanto sentir que se apoya a la familia como sentirse apoyado por la misma en momentos de crisis, ayuda a superar las emociones negativas propias del gran tiempo invertido en clases virtuales.

En el sexto capítulo, Domínguez-Rojas, García y Gaviria-Henao (2022) indagan las concepciones sobre sus procesos de aprendizaje en adolescentes de grado décimo. El enfoque socio-constructivista guía esta investigación cualitativa que partiendo del concepto de intersubjetividad encuentra relaciones fundamentales entre los procesos de gestión del aprendizaje y el clima del salón de clase. En relación con la gestión del aprendizaje, procesos como andamiajes, metacognición y procesos de comunicación se constituyen en estrategias y técnicas que usan docentes y estudiantes para favorecer la construcción de conocimiento. En relación con el clima de aula, los resultados señalan que el rol del docente, representado en la manera como organiza la clase, ofrece apoyo, retroalimentación, evaluación y sus actitudes ante ellos están relacionadas con su motivación y autorregulación frente a las tareas escolares. Dentro de esta misma categoría muestran la importancia de la interacción entre pares, tanto en aspectos académicos como sociales y físicos, en los comportamientos y actitudes frente al trabajo académico.

El séptimo capítulo, es el único estudio empírico que trabaja con niños escolares y de primeros grados de bachillerato. En este capítulo Barrero-Pascuas (2022), a través de un diseño cualitativo, indaga sobre las ideas que tienen los niños en relación con los comportamientos y

actitudes de sus padres sobre la escuela, las demandas académicas de la misma y su desempeño. La autora señala que, desde los primeros grados escolares los niños son muy sensibles y valoran muy positivamente el apoyo que reciben de sus padres tanto en las tareas académicas como en sus manifestaciones de afecto y confianza frente a los resultados académicos.

Finalmente, en el capítulo octavo, desde la teoría de la autodeterminación Ochoa-Angrino, Rojas-Ospina, Sadheriam-Ríos, Ramírez-Lasprilla, Mejía-Cifuentes y Cagua-Ruiz (2022) analizan las noticias sobre educación, publicadas en los diarios El Espectador, El Tiempo, El País y Las 2 Orillas, durante los primeros dos meses de la declaración de estado de pandemia por COVID-19. Específicamente el texto aborda en qué medida dichas noticias se aproximan de manera explícita a las tres necesidades de bienestar humano: competencia, autonomía y afiliación. Los resultados muestran que la preocupación central de las noticias educativas es la necesidad de competencia, seguida de la necesidad de afiliación, mientras que la necesidad de autonomía fue la menos abordada. Igualmente, emergen categorías como preocupación por el cambio de roles de los padres, los profesores y los estudiantes al converger en un mismo lugar, el hogar, la escuela, el trabajo y la familia. Los autores reflexionan sobre el exceso de preocupación por el acceso a la tecnología como medio para asegurar la educación y advierten sobre la necesidad de escuchar las voces de los profesores y de los estudiantes en las decisiones sobre prácticas educativas en tiempos de pandemia. Igualmente subrayan la importancia de atender la necesidad de afiliación pues esta ha demostrado ser muy importante en los contextos educativos.

Como podrá observarse, a pesar de la variedad en las perspectivas temáticas, teóricas y en las características de los participantes de las investigaciones, hay ciertas convergencias en los diferentes estudios: la primera es que todos los autores enfatizan la importancia de los procesos motivacionales a lo largo de la vida académica, desde la escuela primaria hasta los niveles universitarios. En esta consideración se subraya la relación entre procesos motivacionales y aprendizaje, desempeño, permanencia en la escuela y esfuerzo; la segunda, es que en los diferentes capítulos se incluye una reflexión para la práctica educativa, que involucra a los diferentes miembros de las comunidades educativas: estudiantes, profesores, padres de familia.

En relación con los retos que se evidencian para futuras investigaciones en el tema, se pueden mencionar los siguientes: primero, las tendencias actuales señalan que la motivación es multidimensional, dinámica y situacional (Hektner et al., 2007; Ochoa-Angrino et al., 2018; Ochoa-Angrino et al., 2020; Shumow y Schmidt, 2013); aunque los capítulos de los libros abordan la multidimensionalidad de la motivación, se sugiere investigar su carácter dinámico pues la mayoría de los estudios es transversal. Igualmente, futuras investigaciones deberán tomar en cuenta el carácter situado de la motivación, porque a pesar de que los estudios retoman la motivación en estudiantes universitarios, de secundaria y primaria, las medidas transversales indagan de manera general sobre la motivación y no permiten un análisis de su relación con actividades educativas concretas.

En segundo lugar, la motivación es un constructo que puede estudiarse a lo largo del ciclo vital; sin embargo, no se recibieron estudios que aborden la motivación en la primera infancia y solo uno de los estudios aborda niños de primaria. Es necesario visibilizar estos estudios por varias razones: una muy importante es que muchos docentes de educación inicial y básica primaria siguen preguntándose por ejemplo si es necesario promover procesos como

la autonomía, la relevancia, el interés en sus prácticas pedagógicas en niños pequeños o si la motivación es un asunto para los niños de grados más avanzados.

En tercer lugar, a pesar de los avances teóricos y metodológicos en el campo y de orientaciones educativas a partir de dichos avances, tampoco se presentaron estudios de intervención. Hay un cúmulo de investigaciones que muestran no solo la relación entre motivación y aprendizaje, motivación y desempeño académico, motivación y permanencia en la escuela, sino que también la motivación predice estos desempeños (Ryan y Deci, 2020; Ryan y Moller, 2017; Shernoff y Csikszentmihalyi, 2009), entonces es necesario reflexionar seria y detalladamente sobre la implementación de estrategias para promover la motivación en los contextos educativos, de tal manera que los estudiantes de diferentes niveles tengan óptimas experiencias de aprendizaje.

Los perfiles de los lectores a quienes puede interesar esta obra son: estudiantes de pregrado y posgrado en psicología, así como profesionales de las áreas de psicología y educación que estén interesados en los procesos motivacionales y su relación con los procesos educativos tanto en términos de factores a tomar en cuenta para promover los aprendizajes, tales como la motivación intrínseca, así como factores que explican la deserción y la ansiedad ante los exámenes.

Referencias

Barrero-Pascuas, A. M. (2022). Pensamientos de los niños sobre sus padres y su relación con la motivación escolar. En S. Ochoa-Angrino (Comp. y edit.). *Estudios sobre motivación en contextos educativos* (pp. 167-185). Sello Editorial Javeriano, Cali.

Cano-Álvarez, I., C., y Tilano-Vega, L., M. (2022). Aprendizaje autorregulado: aportes frente al rendimiento académico. En S. Ochoa-Angrino (Comp. y edit.). *Estudios sobre motivación en contextos educativos* (pp. 91-120). Sello Editorial Javeriano, Cali.

Cely-Salazar, M., V., Espinoza-Ruiz, S., Rodríguez-Gómez, J. y Trisca, J. O. (2022). Estrategias cognitivas, metacognitivas y la motivación de estudiantes universitarios durante la pandemia causada por COVID-19. En S. Ochoa-Angrino (Comp. y edit.). *Estudios sobre motivación en contextos educativos* (pp. 121-144). Sello Editorial Javeriano, Cali.

Dominguez-Rojas, A., L., García, A., y Gaviria-Henao, A. (2022). La intersubjetividad en el aprendizaje desde la perspectiva del estudiante de educación formal media. En S. Ochoa-Angrino (Comp. y edit.). *Estudios sobre motivación en contextos educativos* (pp. 145-165). Sello Editorial Javeriano, Cali.

Hektner, J.M., Schmidt J.A., & Csikszentmihalyi, M. (2007). *Experience Sampling Method.* Sage Publications.

Navarro-Roldan, C. y Castellanos-Páez, V. (2022). Motivación y Deserción Universitaria: Avances desde la Teoría de la Autodeterminación. En S. Ochoa-Angrino (Comp. y edit.). *Estudios sobre motivación en contextos educativos* (pp. 49-67). Sello Editorial Javeriano, Cali.

Montoya-Londoño, D. M., de la Portilla-Maya, S. R., Aguirre-Aldana, L., Tobón-Vásquez, G. del C., Taborda-Chaurra, J., y Nieto-Osorio, L. (2022). Características en el proceso de motivación de estudiantes universitarios de diferentes áreas de dominio en la ciudad de Manizales. En S. Ochoa-Angrino (Comp. y edit.). *Estudios sobre motivación en contextos educativos* (pp. 69-89). Sello Editorial Javeriano, Cali.

Ochoa-Angrino, S., Rojas-Ospina, T., Sadheriam-Ríos, H., Ramírez-Lasprilla, L., Mejía-Cifuentes, N., y Cagua-Ruíz, I. (2022). Educación y bienestar. Análisis de noticias sobre

educación durante el aislamiento por COVID-19. En S. Ochoa-Angrino (Comp. y edit.). *Estudios sobre motivación en contextos educativos* (pp. 187-209). Sello Editorial Javeriano, Cali.

Ochoa-Angrino, S., Montes-González, J., Rojas-Ospina, T. y Valencia-Serrano, M. (2020). Perfiles momentáneos de compromiso a lo largo de tres clases de Ciencias en estudiantes colombianos. *Interdisciplinaria, 37*(2), 61-78.

Ochoa-Angrino, S., Montes-González, J., y Rojas-Ospina, T. (2018). Percepción de habilidad, reto y relevancia como predictores de compromiso cognitivo y afectivo en estudiantes de secundaria. *Universitas Psychologica, 17*(5), 1-18. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.phrr

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychological Association, 55*(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Chapter 5. A brief history of intrinsic motivation. In R. M. Ryan y E. L. Deci (Eds.), *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (pp. 102-120). Guilford Press.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Ryan, R. & Moller, A. C. (2017). Competence as central, b ut not sufficient, for high-quality motivation: A self-determination theory perspective. En A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 214 – 231). The Guilford Press.

Shernoff, D. J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in schools: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. En R. Gilman, E. S. Huebner, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 131-145). New York: Routledge.

Shumow, L. B., & Schmidt J. A. (2013). *Enhancing Adolescents' Motivation for Science: Research-Based Strategies for Teaching Male and Female Students.* Corwin.

Uribe-Moreno, M. E., Medina-Arboleda, I. F., Mejía-Velez, B. S., Castiblanco-Moreno, S. E., Carillo, R. L., y Guzmán-Rincón, A. (2022). Factores no cognitivos en el contexto educativo: una revisión de estudios en Latinoamérica. En S. Ochoa-Angrino (Comp. y edit.). *Estudios sobre motivación en contextos educativos* (pp. 19-47). Sello Editorial Javeriano, Cali.

Capítulo 1. Factores no cognitivos en el contexto educativo: una revisión de estudios en Latinoamérica

Miguel Eduardo Uribe Moreno[1]
Iván Felipe Medina–Arboleda
Blanca Susana Mejía Vélez
Universidad Católica de Colombia
Suelen Emilia Castiblanco–Moreno
Universidad de La Salle
Ruby Lorena Carrillo
Alfredo Guzmán Rincón
Corporación Universitaria de Asturias

Resumen

Objetivo: caracterizar la literatura académica existente de autores y muestras de Latinoamérica sobre factores no cognitivos y su impacto en la educación. **Método:** revisión estructurada de literatura de treinta y cuatro artículos (34) recuperados de la base de datos referencial Scopus. **Resultados:** los factores no cognitivos influyen en el desempeño académico, y a su vez se ven afectados por elementos externos, desde aspectos sociodemográficos hasta intervenciones en el aula. Asimismo, se evidencia la validez transcultural de los instrumentos construidos y adaptados para la medición de estos factores. **Conclusiones:** el estudio de los factores no cognitivos en Latinoamérica ha seguido las tendencias de otros países con una mayor tradición científica. Así, las preguntas, métodos y artículos de referencia responden a la producción académica externa a la región. Por otra parte, la evidencia respalda el efecto positivo de los constructos no cognitivos sobre diferentes fenómenos educativos y en diferentes niveles de formación, por tanto, conmina a la inclusión de estrategias educativas (diseño de las didácticas, la formulación del currículo y el clima de aula) promotoras del logro académico basadas en estos factores. Ahora bien, futuras líneas de investigación han de indagar la magnitud y estabilidad de los efectos en intervenciones pedagógicas y su complementariedad con los factores cognitivos.

Palabras clave: factores no cognitivos, desempeño académico, grit, bibliometría, psicología educativa.

[1] Autor de correspondencia. Correo electrónico de contacto: meuribe@ucatolica.edu.co. Declaración de financiación: Los resultados del trabajo se derivan del proyecto de investigación interinstitucional registrado bajo id: 000000000000549 de la Universidad Católica de Colombia, y avalado para colaboración por la Corporación Universitaria de Asturias y la Universidad de La Salle (Colombia).

Introducción

Desde la psicología educativa, en la última década se ha hecho popular la idea de que no solo los llamados factores cognitivos, como la atención, la inteligencia o la memoria, juegan un papel en la predicción del desempeño académico de los individuos, sino que existe una serie de factores no cognitivos como la motivación académica, la responsabilidad, la persistencia, el temperamento y la sociabilidad, entre otros, que resultan ser predictores más eficientes de tal desempeño (Smithers et al., 2018). Si bien no hay completo acuerdo sobre su definición, se puede considerar que los factores no cognitivos agrupan elementos motivacionales, rasgos de personalidad y habilidades que, aunque no median en los aspectos cognitivos que involucran las tareas educativas, permiten al sujeto enfrentar de manera adecuada las mismas y en esa medida favorecen el avance educativo (Joshi, 2014).

Dentro del espectro general de factores no cognitivos relacionados con el desempeño académico, se han identificado atributos tales como la orientación al logro, la autoconfianza, el autoconcepto, la autoeficacia y la ansiedad académica, entre otros (McGeown et al., 2016; Stankov & Lee, 2014). Asimismo, la perseverancia, la resiliencia y la pasión por el logro han emergido como atributos con altos niveles de incidencia en el éxito académico y profesional de los individuos (Duckworth et al., 2007). En este último grupo de factores, Duckworth y Quinn (2009) proponen el constructo *grit* que reúne la perseverancia y pasión por los objetivos en el largo plazo el cual, a diferencia de los otros constructos como el autocontrol o la meticulosidad, implica trabajar de forma resoluta, manteniendo durante un período prolongado el esfuerzo y el interés sobre el mismo objetivo, a pesar de los desafíos, fallas, fracasos y estancamientos en el proceso. Así, el individuo con altos valores de *grit,* ve el logro de sus objetivos –en este caso el logro académico– como una maratón en lugar de como una carrera de velocidad.

El estudio de este grupo de factores no cognitivos y su impacto en la educación ha dado lugar a dos líneas de investigación claramente diferenciadas. Por un lado, una serie de estudios que intentan determinar el impacto que este tipo de factores presentan en el desempeño educativo (para una revisión al respecto véase la segunda parte de Khine, 2016); y por otro, la literatura que se centra en generar datos sobre el efecto que tienen las intervenciones sobre habilidades no cognitivas en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje (Sanginabadi, 2020). Sin embargo, buena parte de tal literatura no se ha realizado en el contexto latinoamericano, por lo que las inferencias, que se hacen desde las investigaciones actuales, corren el riesgo de omitir las particularidades de las prácticas educativas de nuestro contexto, con el consecuente problema de validez transcultural.

Considerando la creciente importancia del estudio de los factores no cognitivos, específicamente los relacionados con el constructo *grit,* y su influencia sobre el desempeño y logro académico, este capítulo tiene como objetivo caracterizar a través de una síntesis bibliométrica y narrativa, los estudios empíricos latinoamericanos existentes sobre factores no cognitivos en el contexto académico haciendo especial énfasis en el núcleo de constructos en los que se circunscribe el *grit*. Con este propósito, el presente capítulo se desarrolla en tres momentos: inicialmente se presenta una aproximación conceptual a los factores no cognitivos y al núcleo temático en los que se circunscriben al constructo *grit*; en un segundo momento se describe el método de recolección de artículos para la realización de la revisión, se presentan las tendencias bibliométricas encontradas junto con una reconstrucción narrativa de los principales

hallazgos del campo; y finalmente en el tercer momento, se discuten los hallazgos a la luz de las limitaciones y oportunidades que se deducen del actual estado de la literatura sobre factores no cognitivos y educación en el contexto latinoamericano.

Antecedentes conceptuales y empíricos

Aunque no existe consenso sobre su definición (Camfield, 2015; Joshi, 2014), en general se considera que los factores no cognitivos agrupan factores diferentes a las habilidades cognitivas o de la inteligencia (Lipnevich & Roberts, 2012), y reúnen diversos aspectos que van desde las habilidades de trabajo en equipo hasta el manejo del tiempo, pasando por el liderazgo y el autocontrol (Joshi, 2014).

En un intento de organización del campo, Lipnevich y Roberts (2012) proponen cuatro grandes categorías para agrupar los distintos factores no cognitivos que son: (i) factores relacionados con las actitudes y creencias sobre las distintas áreas de conocimiento, que cubre las creencias que las personas tienen sobre su propio conocimiento, sus habilidades y la naturaleza de ciertos dominios (p. ej. dificultad de las matemáticas y de las ciencias); (ii) cualidades sociales y emocionales que incluyen elementos como la ansiedad ante cuestiones académicas, estrategias de afrontamiento al estrés, control y manejo emocional, etc.; (iii) hábitos y procesos de aprendizaje, como las habilidades de organización de los procesos de estudio y el manejo del tiempo o las estrategias cognitivas de mejora de los procesos de aprendizaje como el ejercicio metacognitivo; y (iv) los rasgos de personalidad que involucran aquellos elementos estables en los distintos contextos que determinan modos de aproximarse y desenvolverse entre las distintas situaciones.

Dentro del último grupo de factores no cognitivos relacionados con la personalidad Duckworth et al. (2007) identifican un núcleo temático que parte del reconocimiento de la escrupulosidad o meticulosidad (*consciousness*) como un factor de personalidad que se ha documentado y que genera una influencia en el desempeño en distintos contextos educativos (Matthews et al., 2006). Específicamente, tal núcleo temático lo constituyen constructos como compromiso, meticulosidad, *grit*, pasión, perseverancia, tenacidad, necesidad de logro, entre otros y apunta hacia la importancia que, para el proceso educativo, tiene el mantener el trabajo constante para la consecución de objetivos, descontando las dificultades que se puedan presentar. En este sentido, para el caso de la presente revisión, se parte del conjunto de factores no cognitivos identificados por Duckworth et al. (2007) y Petway et al. (2016) que constituyen un núcleo temático alrededor de la capacidad que exhiben las personas para fijar metas, mantenerlas y perseverar en el logro de estas en el largo plazo.

Se reconocen dos mecanismos por los cuales las características de personalidad, entre las que se circunscribe el *grit*, pueden influir en el alcance de altos logros durante el proceso educativo, por un lado, Matthews et al. (2006) señalan la relación que este tipo de rasgos tiene con características altamente deseadas en la consecución de logros académicos, como la eficiencia, el autocontrol o la organización. Por otro lado, se sugiere una relación de tales características con elementos motivacionales que llevarían a las personas que tienen un mayor incremento en tales características a ser más decididas en el abordaje de las tareas (Doleck et al., 2018) y a aumentar el esfuerzo y la persistencia en su desarrollo (Matthews et al., 2006).

En este contexto, los factores no cognitivos pertenecientes a este grupo temático se han convertido de manera reciente en uno de los elementos más importantes para predecir el éxito

académico de los estudiantes (Alhadabi & Karpinski, 2020; Caviglia-Harris & Maier, 2020; Moyano et al., 2020). Características tales como la motivación, las estrategias de procesamiento, de regulación, el autoconcepto y la autoeficacia han probado ser fundamentales para predecir la permanencia y desempeño académico en todos los niveles educativos (Willems et al., 2019).

Los factores no cognitivos han mostrado un impacto significativo y estable a través de diferentes niveles educativos y contextos socioculturales. Robbins et al. (2004), con base en un análisis de 109 estudios, identifican que los factores psicosociales y de habilidades predicen en mayor proporción el desempeño académico, en comparación con el estatus socioeconómico, el logro estandarizado y el promedio académico en el colegio. Dentro del conjunto de factores no cognitivos, la autoeficacia (r_s = .496) y la motivación al logro (r_s = .303) son los mejores predictores del desempeño.

En la misma línea, Credé y Kuncel (2008) a partir de la revisión de 19 estudios sobre la relación entre hábitos de estudio, habilidades y actitudes –SHSA, por sus siglas en inglés– y el desempeño académico, encuentran que la motivación (r_s = .34), el interés académico (r_s = .24) y el inventario de hábitos de estudio y actitudes (r_s = .54), presentan las correlaciones más fuertes con el desempeño académico, en comparación con la habilidad cognitiva que presenta relaciones moderadas cercanas al 27 %.

Estudios empíricos aportan evidencia de que las pruebas estandarizadas explican entre el 20 y 25 % del desempeño educativo de estudiantes de ingeniería en Estados Unidos, mientras que, la inclusión de factores no cognitivos –personalidad, grit y estrategias para el aprendizaje– aumenta la predicción del puntaje de estudiantes de primer año en un 7 % (Senkpeil & Berger, 2016). Para una muestra de estudiantes belgas, se encontró que factores no cognitivos tales como el grado de meticulosidad (*consciousness*), la autoeficacia y la motivación, explican en un 12 % del desempeño académico, los cuales al combinarse con factores cognitivos permiten explicar alrededor de un 23 % del promedio académico de los estudiantes (Fonteyne et al., 2017).

Con base en metaanálisis y revisiones sistemáticas de literatura sobre factores no cognitivos específicos, Bücker et al. (2018) estiman una relación de r = .164 entre el bienestar subjetivo y el desempeño académico; Christopoulou et al. (2018) identifican que el puntaje en pruebas estandarizadas guarda relaciones bajas y moderadas con el *grit*, sin embargo, al analizar en conjunto *grit* con otras variables como meticulosidad, inteligencia y rasgos de personalidad, este factor no cognitivo pierde su poder predictivo. Finalmente, Lei et al. (2018) confirman la existencia de una fuerte relación entre el compromiso general (r = .269), conductual (r = .350) y emocional (r = .216) con el desempeño académico.

Aun cuando altamente prometedores, los resultados anteriores aplican a un contexto diferente al de América Latina donde las características del sistema educativo, aspectos sociodemográficos, tipos de intervenciones en el aula, entre otros, podrían conducir a resultados diferentes a los descritos. Atendiendo a esto, en las siguientes secciones se presentan los hallazgos de la revisión de literatura de los factores no cognitivos en el contexto académico latinoamericano.

Método

Tipo de estudio

Revisión estructurada de literatura bajo la tipología de revisión de alcance (Colquhoun et al., 2014) y reporte bibliométrico descriptivo (Muñoz, 2017).

Procedimiento

Se recuperó la información en la base de datos de Scopus[2] de acuerdo con un protocolo de búsqueda con criterios de inclusión en lengua (español, inglés y portugués), tipo de documento (artículo) y países de filiación de los autores (latinoamericanos). Las palabras clave, en idioma inglés, fueron compromiso, meticulosidad, *grit*, pasión, perseverancia, tenacidad, ambición de progreso en la carrera, necesidad de logro y factores no cognitivos y educación. Estas palabras se recuperaron del listado de constructos señalados por Duckworth et al. (2007) y Petway et al. (2016), también se constató que hubiesen sido usadas previamente como palabras claves o en títulos o en resúmenes de artículos científicos. Debido a la diversidad disciplinar de fuentes(psicología, educación, ciencias sociales, etc.) no se privilegió un tesauro disciplinar en específico sino la existencia de uso.

En cuanto a los criterios de exclusión, se diferenció de estudios sobre psicología clínica o afectación general de la salud (la ecuación de búsqueda con los respectivos operadores se presenta en el Anexo 1). Posteriormente, por lectura de resumen se aplicaron los criterios de artículos con análisis de datos cuantitativos. Finalmente se excluyeron trabajos cuyas muestras no proviniesen de Latinoamérica. La lectura del resumen y del texto completo se hizo por tres revisores bajo el criterio de acuerdo forzado. La extracción de la información y síntesis de los artículos tuvo lugar por parte de los seis autores.

Análisis de datos

Los artículos seleccionados después de la lectura final fueron descargados en un archivo CSV. Posteriormente, se usó el paquete de análisis estadístico R v.4.1.0, librería "Bibliometrix" (Aria & Cuccurullo, 2017) para el análisis bibliométrico preliminar.

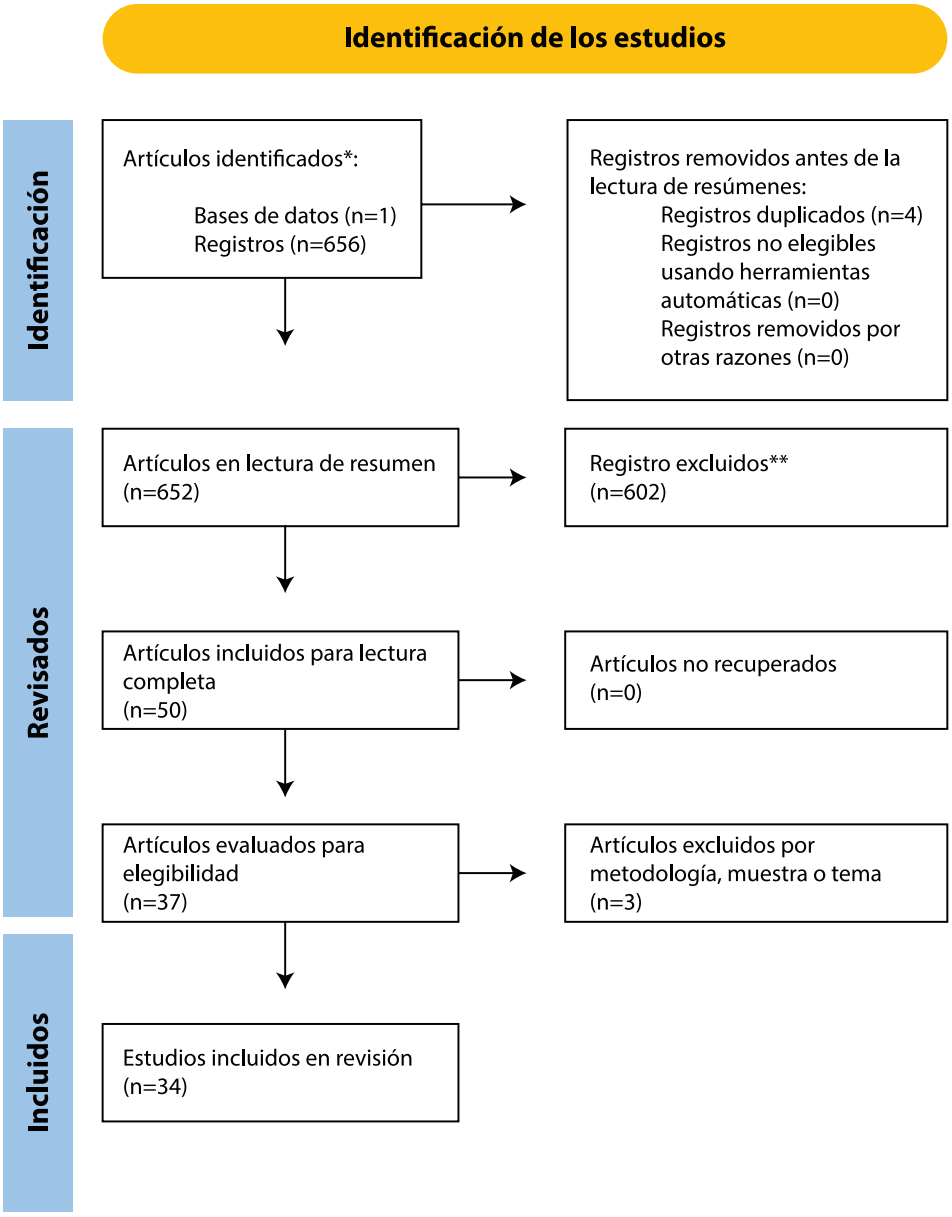
Resultados

La búsqueda inicial arrojó 656 resultados, que fueron filtrados por acuerdo forzado por una terna de los autores a 50 artículos para lectura completa. La lectura final derivó en 34 artículos que cumplieron con todas las condiciones de filtro de la información. Las especificidades del flujo de artículos se presentan en la Figura 1 y las características generales de los artículos seleccionados en la Tabla 1.

[2] Se usó la base de datos Scopus sobre la base de la cantidad de metadatos exportables de los artículos para el análisis y, fundamentalmente, porque el propósito de la revisión es identificar artículos escritos por autores latinoamericanos con muestras latinoamericanas sobre factores no cognitivos y educación sin distinción de la localización editorial de las revistas. En ese contexto, la base de datos que ofrece el mayor acceso a revistas científicas en las que el país de proveniencia del autor sea operable en los criterios de inclusión es Scopus (Vuotto et al., 2020).

Figura 1

Flujo de artículos incluidos en la revisión.



Nota. Adaptada de Page et al. (2021)

Tabla 1

Características generales de los artículos incluidos en el análisis.

Estudio	Idioma	Nivel	Objetivo	Muestra	Diseño, alcance.[3]
da Silva et al. (2013)	Portugués	Universitario	Relaciones entre la experiencia de práctica profesional e indicadores de desarrollo de carrera (compromiso, autoeficacia profesional, decisión de carrera, exploración y locus de control).	131 estudiantes (Brasil)	No experimental, transversal, correlacional.
Gallegos y López (2019)	Español	Básico primario (profesores)	Examinar la influencia del liderazgo distribuido de la escuela, mediada por la eficacia colectiva, en el compromiso organizacional.	491 profesores (Chile)	No experimental, transversal, correlacional.
Aspee et al. (2018)	Español	Universitario	Indagar la relación entre el compromiso académico (grados y orientaciones), factores sociodemográficos y factores académicos.	412 estudiantes de cinco cohortes (Chile)	No experimental, transversal, correlacional.
Astorquiza (2019)	Español	Básico medio	Evaluar la incidencia de las características del compromiso educativo de las instituciones y del entorno familiar sobre el logro académico en las pruebas PISA 2012.	62 769 estudiantes de 12 países (Brasil, Chile, Colombia y Uruguay)	No experimental, transversal, correlacional.
Avalos y Bascopé (2014)	Inglés	Universitario	Examinar las trayectorias motivacionales (motivación para enseñar, autoeficacia y creencias epistémicas) de los futuros profesores durante sus años finales de estudio y al inicio del trabajo	152 estudiantes de licenciatura (Chile)	No experimental, longitudinal, evolución de grupo.

[3] Se sigue la clasificación de estudios propuesta por García et al. (2009) y de Montero y León (2002).

Estudio	Idioma	Nivel	Objetivo	Muestra	Diseño, alcance.[3]
Alvarado et al. (2020)	Inglés	Jóvenes	Analizar el rol de las habilidades cognitivas y no cognitivas, aspiraciones y retornos educativos esperados en la probabilidad de ser nini (No estudiar, no trabajar).	4362 jóvenes de Brasil, Chile, Colombia, El Salvador, Haití, México y Paraguay.	No experimental, transversal, correlacional.
Baldeón de la Cruz et al. (2020)	Español	Básica primario	Evaluar los efectos de una experiencia de provocación por desafíos sobre el abordaje de tareas matemáticas con diferentes demandas cognitivas.	76 estudiantes (Perú)	Experimental, con pre y postest.
Barajas et al. (2020)	Español	Universitario	Determinar el nivel de responsabilidad social en las dimensiones nivel de compromiso con los demás, formación en valores para comprender al otro, implicaciones sociales, conocimiento de la realidad y compromiso social.	384 estudiantes (México)	No experimental, transversal, correlacional.
Spormann et al. (2015)	Español	Universitario	Evaluar la relación del aprendizaje autodirigido con el manejo del tiempo, el ***engagement*** o compromiso académico, autoestima y autoeficacia general.	297 estudiantes universitarios (Chile)	No experimental, transversal, correlacional.
Casimiro et al. (2020)	Español	Básico primario (profesores)	Determinar la relación entre las competencias laborales y la formación profesional.	57 profesores (Perú)	No experimental, transversal, correlacional.
de Souza Fleith et al. (2020)	Inglés	Universitario	Evaluar el modelo de medidas de la versión corta de la escala brasileña de expectativas académicas para estudiantes universitarios de primer año.	6913 estudiantes (Brasil)	Instrumental.

Estudio	Idioma	Nivel	Objetivo	Muestra	Diseño, alcance.[3]
Dieck-Assad et al. (2020)	Inglés	Universitario	Evaluar la efectividad del uso de videos interactivos para promover el involucramiento (***engagement***) de los estudiantes.	101 estudiantes (México)	No experimental, transversal, correlacional.
Ganimian et al. (2020)	Inglés	Básico secundario	Evaluar el impacto de un programa que ofrece becas y mentorías no académicas a estudiantes de bajos recursos en aspectos relacionados con el desempeño académico.	408 estudiantes de grado 6 (Argentina)	Cuasiexperimental con series cronológicas.
Gilar-Corbi et al. (2020)	Inglés	Universitario	Predecir la probabilidad de éxito académico basado en los desempeños académicos previos, niveles de inteligencia emocional y nivel de logro de metas.	1013 estudiantes (Ecuador)	No experimental, transversal, correlacional.
Parada y Pérez (2014)	Español	Universitario	Analizar la relación del ***engagement*** académico con las características sociodemográficas y académicas.	109 estudiantes (Chile)	No experimental, transversal, correlacional.
Pacheco et al. (2015)	Español	Universitario	Evaluar la prueba de concepto de un modelo que valida las dimensionalidades interrelacionadas definidas para el aprendizaje y la influencia de las emociones en la calidad del proceso de aprendizaje.	Estudiantes (No reporta)	Experimental, preexperimental, con medición de un solo grupo.
Paoloni (2009)	Español	Universitario	Diseñar e implementar un programa de enseñanza con orientación general hacia metas de aprendizaje y de desempeños de comprensión.	33 estudiantes (No reporta)	No experimental, longitudinal, evolución de grupo.

Estudio	Idioma	Nivel	Objetivo	Muestra	Diseño, alcance.[3]
Pires et al. (2020)	Inglés	Universitario	Relación entre los componentes de un entorno de aprendizaje colaborativo con aprendizaje en equipo, los enfoques para el aprendizaje y el uso de estrategias cognitivas.	263 estudiantes (Brasil)	No experimental, transversal, correlacional.
Fiorese et al. (2019)	Inglés	Universitario (profesores)	Evaluar la relación entre la pasión por la carrera y el nivel de satisfacción con la vida de los profesionales de la Educación Física.	133 profesores (Brasil)	No experimental, transversal, correlacional.
Oriol et al. (2017)	Inglés	Básico (primaria y secundaria)	Evaluar el efecto del autocontrol y ***grit*** sobre la autoeficacia y la satisfacción escolar en estudiantes de primaria y secundaria.	15 825 estudiantes (Perú)	No experimental, transversal, correlacional.
Bardagi y Hutz (2010)	Portugués	Universitario	Identificar las relaciones entre satisfacción con la vida, compromiso con la carrera y exploración vocacional.	939 estudiantes (Brasil)	No experimental, transversal, correlacional.
De Souza Fleith, Gomes et al. (2020)	Portugués	Universitario	Investigar las expectativas de éxito profesional, de acuerdo con el género, modalidad de ingreso a la universidad (universal o de cuotas) y tipo de estudiante (trabajador o no trabajador).	6 913 estudiantes (Brasil)	No experimental, transversal, correlacional.
Marinho-Araujo et al. (2015)	Portugués	Universitario	Adaptar y reportar evidencias de validez de una escala de expectativas académicas de estudiantes universitarios de nuevo ingreso	339 estudiantes (Brasil)	Instrumental.

Estudio	Idioma	Nivel	Objetivo	Muestra	Diseño, alcance.[3]
Zambon y Rose (2012)	Portugués	Básico secundaria	Caracterizar el autoconcepto, atribuciones de causalidad y metas de realización, e identificar las relaciones de estas con el rendimiento académico en la asignatura de portugués.	159 estudiantes (Brasil)	No experimental, transversal, correlacional.
Lozano-Jiménez et al. (2021)	Inglés	Universitario	Evaluar la capacidad predictiva del estilo interpersonal de apoyo a la autonomía del docente, y el ***grit*** en la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca, cohesión grupal y satisfacción con la vida.	489 estudiantes (Colombia)	No experimental, transversal, correlacional.
Luis-de Cos et al. (2019)	Español	Básico secundario	Evaluar la relación entre el nivel de competencia motriz, la ansiedad y el compromiso en las clases de Educación Física.	433 estudiantes (España)	No experimental, transversal, correlacional.
Márquez-Barquero y Azofeifa-Mora (2019)	Español	Básico secundario	Explorar los factores asociados a la motivación de logro en clases de Educación Física.	396 estudiantes (Costa Rica)	No experimental, longitudinal, evolución de grupo.
Inzunza et al. (2020)	Español	Universitario	Evaluar la relación entre el aprendizaje autorregulado, los antecedentes académicos y las características sociodemográficas.	106 estudiantes de primer año (Chile)	No experimental, transversal, correlacional.
SalmelaAro et al. (2021)	Inglés	Básico secundario	Examinar la relación entre los valores momentáneos de la tarea, las expectativas y los costes con el compromiso académico momentáneo en clases de ciencias.	307 estudiantes finlandeses y 157 estudiantes chilenos	No experimental, transversal, correlacional.

Estudio	Idioma	Nivel	Objetivo	Muestra	Diseño, alcance.[3]
Santana et al. (2017)	Inglés	Posgradual	Identificar la estructura de las variables latentes correlacionadas con la actitud hacia el aprendizaje del inglés como segunda lengua.	96 universitarios (México)	Instrumental.
Tortul et al. (2020)	Español	Universitario	Contrastar el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de las dos versiones de la escala Grit.	Estudio 1: 223 estudiantes, Estudio 2: 235 estudiantes. (Argentina)	Instrumental.
Trotte et al. (2021)	Español	Universitario	Comparar la tendencia emprendedora entre el primer año y el último año de formación.	337 estudiantes (Brasil)	No experimental, transversal, descriptivo.
Castro (2015)	Español	Básico secundario	Evaluar la relación entre las variables de autoestima y claridad del autoconcepto, y el compromiso como componentes de la identidad vocacional.	182 estudiantes (Perú)	No experimental, transversal, correlacional.
Velázquez y González (2017)	Español	Universitario	Explorar los factores asociados a la permanencia estudiantil.	597 estudiantes (México)	No experimental, transversal, correlacional.

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Caracterización bibliométrica

La ventana temporal de los artículos incluidos en la base de datos es de 2009 a 2021, con una amplia dispersión en las fuentes (30 revistas diferentes) y en los autores 100 –de 109– con una única aparición. Tres artículos fueron publicados por un solo autor y el número aproximado de autores por documento es tres. El número de citaciones por año por documento es de 0.6. En la figura 2 se presenta la gráfica de la tendencia de publicaciones por año y en la figura 3 la tendencia de citaciones.

Figura 2

Tendencia de publicaciones sobre factores no cognitivos por año.

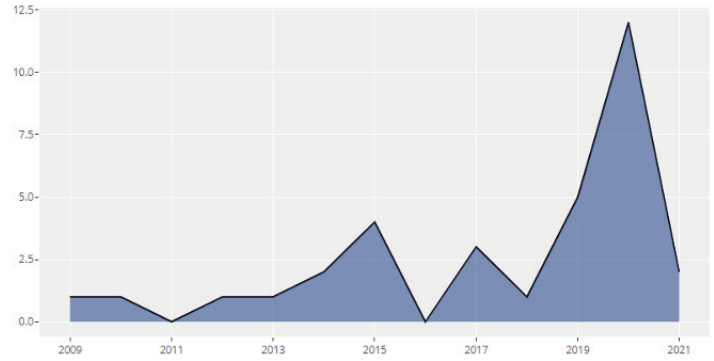
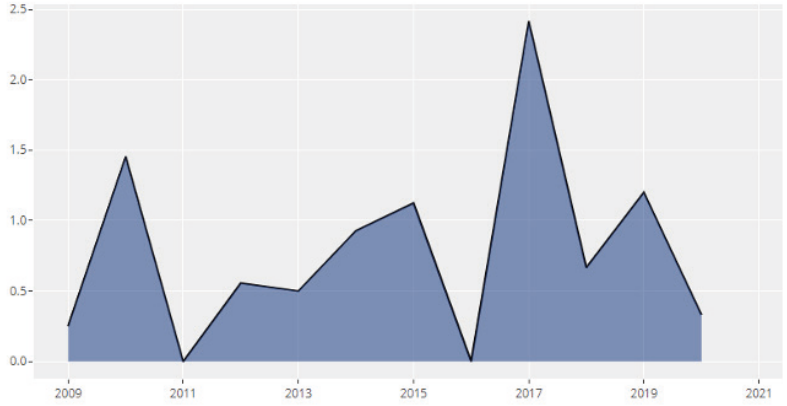


Figura 3

Número de citas por año de los artículos sobre factores no cognitivos.



Revistas

Hay una importante dispersión en las revistas que publican sobre el tema, así, las que publican más de un artículo son *Avaliação Psychologica* (2), *Frontiers in Psychology* (2) y la *Revista Cubana de Educación Médica Superior* (2), las demás publicaron un solo artículo. En cuanto a las revistas más citadas, en la Tabla 2 se presentan las que fueron citadas más de cinco veces. No hay coincidencias entre las revistas en las que los trabajos con muestras latinoamericanas publican sobre el tema y las revistas más citadas en la base de datos.

Tabla 2

Revistas con más de 6 citas en las bases de datos.

Revistas	Citas
Journal of Educational Psychology	30
Journal of Personality and Social Psychology	21
Journal of Vocational Behavior	20
Revista de Educación en Ciencias de la Salud	15
Teaching and Teacher Education	11
Contemporary Educational Psychology	9
Research in Higher Education	8
Avaliação	7
Psichotema	7
Journal of Counseling Psychology	6
Nurse Education Today	6

Autores

Los autores con mayor participación en número de artículos publicados (superiores a uno) son Almeida (3), Marinho-Araujo (3), Avalos (2), Bisinoto (2), De Souza Fleith (3), Gomes (2) y Rabelo (2).

Palabras clave

En cuanto a las palabras clave reportadas por los autores, en la Figura 4 se presenta la nube de descriptores. La prominencia en la figura es proporcional a la participación de la palabra clave en el conjunto de datos. Destacan los descriptores temáticos de expectativas (5 %) y motivación (8 %), estudiantes universitarios (5 %), aprendizaje (4 %), desempeño académico (3 %), compromiso (3 %), *engagement* (3 %), *grit* (3 %), autoeficacia (3 %), educación física (3 %) y *medical* (3 %).

Figura 4

Nube de palabras claves declaradas por los autores.

Referencias

En cuanto a los artículos de la base que más han sido citados, en general, se presentan en la Tabla 3. Ahora bien, ninguno de los artículos incluidos en la base cita a otro que este en la base.

Tabla 3

Artículos con más de cinco citas en general.

Autores del artículo	Citas
Oriol et al. (2017)	22
Spormann et al. (2015)	17
Bardagi y Hutz (2010)	16
Luis-de Cos et al. (2019)	8
Parada y Pérez (2014)	8
Velázquez y González (2017)	6
Avalos y Bascopé (2014)	5
Marinho et al. (2015)	5
Zambon y Rose (2012)	5

Síntesis narrativa

Una vez caracterizados bibliométricamente los artículos publicados en la región, se analizaron los documentos recuperados a partir de las dos líneas de investigación identificadas en la revisión de literatura: factores no cognitivos como variable predictora del desempeño académico y elementos que impactan en estos. Se adicionó una tercera línea de análisis correspondiente a los artículos instrumentales.

Factores no cognitivos como variable predictora

Estudios en educación básica. El estudio del papel de los factores no cognitivos en la educación básica primaria se reporta en los trabajos de Baldeón et al. (2020) y Oriol et al. (2017). En el primer trabajo, con una muestra de estudiantes peruanos de segundo grado de educación básica primaria, se evaluaron los efectos de una tarea de desafíos con diferentes niveles de andamiaje, sobre el abordaje de tareas matemáticas con efectos significativos en las tareas de menor demanda cognitiva y reportes generales de beneficios a partir del tercer mes de aplicación del programa. En el segundo estudio, se evaluó el vínculo de *grit* y autocontrol con autoeficacia académica y la satisfacción con la escuela en estudiantes de primaria, 10 044, y 5 781 alumnos de secundaria. Se encontró que *grit* se relaciona con la autoeficacia académica en ambas etapas educativas, pero solo con la satisfacción con la escuela en los estudiantes de secundaria. Por el contrario, el autocontrol muestra una relación significativa con la satisfacción escolar solo en la educación primaria. También, en educación primaria con una muestra de 57 profesores de educación inicial, Casimiro et al. (2020) identifican una relación positiva entre las actitudes de las profesoras y sus competencias laborales, conocimiento y habilidades de enseñanza.

Para el caso de la educación secundaria, en el estudio de Zambon y Rose (2012), se evaluaron la relación de las metas personales de los estudiantes, las atribuciones de causalidad para lectura, escritura y el autoconcepto, con el desempeño en la asignatura de portugués en 159 alumnos en Brasil. Encontraron diferencias significativas en los puntajes altos en autoconcepto, una atribución del éxito al esfuerzo y la capacidad (grupo de puntajes académicos altos), una atribución externa del fracaso (grupo de puntajes académicos bajos) y en las metas orientadas a aprender (grupos de alto y medio puntajes versus puntajes bajos). Finalmente, el estudio de Astorquiza (2019) evalúa el papel del compromiso educativo (características de los planteles educativos) y los pedagógicos, entre estos las expectativas de los estudiantes sobre sus profesores, en los puntajes de 12 países (62 769 estudiantes) que presentaron las pruebas PISA en 2012 (Colombia, Chile, Brasil y Uruguay dentro de estos). Los resultados indican que los factores asociados al compromiso educativo de las instituciones son efectivos para predecir los resultados de los seis países de economías más desarrolladas, pero que en los otros países los aspectos del entorno y pedagógicos (incluidas las bajas expectativas de los estudiantes) son más importantes.

Estudios en educación universitaria. La educación universitaria constituye el nivel más estudiado en los factores no cognitivos. Así, en los trabajos de Velázquez Narváez et al. (2017), con 597 estudiantes de Enfermería en México; Bardagi y Hutz (2010), con 939 estudiantes universitarios en Brasil; y Aspee et al. (2018), con 412 estudiantes universitarios de Chile, reportan relación estadísticamente significativa del compromiso del estudiante (en conjunto otras variables motivacionales, verbigracia, satisfacción con la vida, motivación hacia el aprendizaje, satisfacción con la carrera, que varían entre estudios) con mayor permanencia estudiantil en el programa, menor deserción y exploración vocacional y rendimiento académico autorreportado respectivamente.

En estudios sobre la temática amplia de aproximaciones generales al aprendizaje, el trabajo de Spormann et al. (2015), con 297 estudiantes chilenos de Medicina, señalan el vínculo estadísticamente significativo del constructo aprendizaje autodirigido, con la autoeficacia, el involucramiento en los estudios y la planificación y evaluación del tiempo. También con

estudiantes de Medicina, Pires et al. (2020) estudiaron la relación de los componentes del aprendizaje colaborativo con la aproximación al aprendizaje (profunda o superficial) y las estrategias de elaboración con 263 estudiantes de diferentes semestres en Brasil. Los resultados indican que los estudiantes de primeros semestres presentan una aproximación al aprendizaje más profunda y mayores estrategias de elaboración, producto de los siguientes componentes: compromiso con el grupo, las discusiones de casos, el sentirse desafiado por los maestros y las visitas de los pacientes. Finalmente, en el trabajo de Lozano-Jiménez et al. (2021) evaluaron el papel de la percepción de apoyo a la autonomía por parte del profesor y el *grit* de los estudiantes sobre la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca, la cohesión grupal y la satisfacción con la vida en 489 universitarios colombianos. El modelo que mejor describe el vínculo entre las variables es que la percepción del apoyo a la autonomía y el *grit* predicen positivamente la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y estas, a su vez, la motivación intrínseca. Por su parte, la motivación intrínseca predice la cohesión grupal y la satisfacción con la vida.

En cuanto a aspectos emotivos y su vínculo con fenómenos educativos, el trabajo de Gilar-Corbi et al. (2020) encontró relaciones estadísticamente significativas entre la inteligencia emocional, el logro de metas y el desempeño académico previo con la probabilidad de éxito académico en una muestra de 1013 estudiantes universitarios en Ecuador. Desde una perspectiva de emotividad relacional (calidad de los vínculos entre equipos de trabajo), los resultados preliminares de Pacheco et al. (2015) con triadas teóricas de estudiantes de educación superior en Chile (asignatura de física), reportan que la conectividad positiva (refuerzo mutuo y de crecimiento) diferencia a los equipos de trabajo de alto rendimiento de los que no lo son.

En un contexto diferente al de educación básica o universitaria, el trabajo de Alvarado et al. (2020) evalúa las variables (logros académicos previos, *grit*, personalidad, autoestima, autoeficacia, locus de control, aspiraciones educativas, entre otras), las cuales predicen que los estudiantes no ingresen al sistema educativo universitario ni trabajen en 4362 participantes de Brasil, Chile, Colombia, El Salvador, Haití, México y Paraguay. Las variables más importantes son los logros académicos previos y la autoevaluación (autoestima, autoeficacia, locus de control) que predicen inversa y significativamente la condición de ser no estudiante y no trabajador.

Factores no cognitivos como variable resultado

Teniendo en cuenta la importancia de los factores no cognitivos en el desempeño de los estudiantes, uno de los temas más frecuentes en la literatura revisada, es preguntarse acerca de los elementos que pueden influir en el desarrollo de tales factores. La literatura revisada centra sus indagaciones en distintos momentos de formación (i.e. educación básica y universitaria), dedicando un espacio menor a la investigación de la formación y desarrollo de factores no cognitivos en docentes.

Estudios en educación básica. Para el caso de la educación básica los estudios encontrados se centran en dos líneas principalmente: por un lado, el estudio de cómo las características de prácticas educativas específicas pueden afectar la ansiedad y la autoeficacia de los estudiantes frente a tareas específicas; y, por otro lado, el estudio de los factores que afectan el compromiso de los estudiantes con sus procesos académicos y su proyección vocacional futura.

En el primer grupo de investigaciones se encuentran los estudios de Luis-de Cos et al. (2019) con 433 jóvenes y Márquez-Barquero et al. (2019) con 396 estudiantes de Costa Rica,

las dos desarrolladas en el contexto de la clase de educación física, en las que se preguntan cómo la competencia percibida por los estudiantes acerca de su capacidad para la realización de una actividad puede afectar la ansiedad ante el error frente a la misma y su compromiso con su realización. En su estudio Luis-de Cos et al. (2019) encuentran que la edad modifica la competencia motriz como parte normal del desarrollo que, a su vez, se relaciona de manera negativa con la ansiedad y de manera positiva con el compromiso frente a las clases de educación física. Estos resultados se complementan con la investigación de Márquez-Barquero et al. (2019), quienes encuentran que el compromiso con las clases de educación física disminuye a medida que avanzan los grados escolares, y que las mujeres, en comparación con los hombres, tienen una menor percepción de competencia motriz y una mayor ansiedad frente a la actividad que implican este tipo de clases.

El segundo grupo de estudios en población escolar se centra en identificar factores que predicen el compromiso de los estudiantes frente a una actividad o un tema particular. Salmela-Aro et al. (2021), encuentran que en grupos de 307 estudiantes de Finlandia y 157 estudiantes de Chile importancia percibida en una tarea de ciencias, las expectativas que se tienen sobre la misma y el esfuerzo (costo) que su realización implica para el estudiante, afectan de manera positiva el grado de involucramiento que los estudiantes reportan durante su realización; esto implica que a mayor importancia y costo percibido en una tarea de ciencias, mayor compromiso y esfuerzo durante su resolución por parte del estudiante. En una línea similar, la investigación realizada por Castro (2015) encuentra que, en un grupo de 182 estudiantes peruanos, el compromiso y la exploración vocacional se relacionan positivamente con la claridad en el autoconcepto y la autoestima que los mismos reportan; de manera tal que, por un lado, aquellos estudiantes que tienen un autoconcepto mejor definido exhiben mayor compromiso con sus elecciones vocacionales, mientras, aquellos estudiantes con mayor autoestima, realizan una mayor exploración de las distintas opciones profesionales que se les presentan.

Para finalizar, el grupo de estudios de elementos que afectan los factores no cognitivos a nivel escolar, conviene mencionar el estudio de Ganimian et al. (2020), en el que se presentan los efectos de un programa de mentoría (10 sesiones anuales), realizado a 408 estudiantes argentinos durante tres años, en los grados de sexto a décimo de formación secundaria. Los factores no cognitivos evaluados fueron la perseverancia (*grit*), el autocontrol, el autoconcepto, la organización y planeación de las actividades académicas, la motivación y algunos aspectos de personalidad. El principal hallazgo en esta vía es que tras la realización de un programa (duración 3 años), no se encontraron efectos significativos sobre los distintos factores no cognitivos.

Estudios en educación universitaria. En población universitaria los estudios encontrados se centran en dos tipos fundamentalmente: por un lado, estudios interesados en identificar características sociodemográficas que pueden mostrar diferencias respecto a distintos factores no cognitivos; y, por otro lado, la evaluación de intervenciones en el contexto educativo para modificarlos.

En el primer grupo de estudios, se encuentra que una de las principales variables sociodemográficas es el sexo. En los estudios incluidos, se evidenciaron diferencias entre hombres y mujeres respecto a las expectativas de éxito en la carrera en 6193 estudiantes de Brasil (de Souza Fleith, Silva et al., 2020), las estrategias de aprendizaje autorregulado (Inzunza et al., 2020) y el involucramiento en las actividades académicas en 106 estudiantes chilenos (Parada y Pérez, 2014). En todos los estudios mencionados las diferencias actuaban a favor

de las mujeres respecto al grado del factor no cognitivo evaluado. Sin embargo, respecto a la variable sexo, también se reportan diferencias desfavorables en las mujeres con la presencia de ansiedad frente al proceso académico (Inzunza et al., 2020).

Otras variables en las que se encuentran diferencias a nivel universitario incluyen, por un lado, la diferencia en las expectativas de éxito en la carrera en virtud del estatus laboral del estudiante, a favor del grupo que no trabaja (de Souza Fleith, Gomes et al., 2020); y por otro lado, el tiempo de permanencia en la carrera (i.e. la comparación de primero y últimos semestres), que se encontró que afecta tanto el compromiso global con la carrera de odontología (Parada y Pérez, 2014), como la necesidad de realización, el impulso y la determinación en 109 estudiantes de enfermería de Chile (Trotte et al., 2021).

En el segundo grupo de estudios, centrados en la evaluación del impacto de intervenciones educativas, se encontró que la inclusión de videos interactivos genera una mejora en la motivación, el compromiso y el grado de involucramiento en 101 estudiantes de ingeniería de México (Dieck-Assad et al., 2020). Asimismo, se reporta que, en una muestra de 131 estudiantes de ingeniería civil en Brasil, una percepción positiva sobre su proceso de prácticas genera diferencias en autoeficacia profesional, exploración de opciones profesionales y claridad en los objetivos profesionales, en favor del grupo que presenta mayor satisfacción con sus prácticas (da Silva et al., 2013).

Estudios en Docentes. Un grupo reducido de investigaciones se ocupa de estudiar los elementos que pueden afectar factores no cognitivos en los docentes. Gallegos y López (2019) con una muestra de 491 docentes chilenos, encontraron una asociación entre la presencia de liderazgo distribuido y el compromiso docente con la organización. Por su parte, Avalos y Bascopé (2014) con una muestra de 152 estudiantes de licenciatura y 16 docentes chilenos, encuentran un efecto positivo de la experiencia de campo en el manejo de clase que mostraban los docentes y en algunos aspectos relacionados con el involucramiento de los estudiantes de licenciatura (i.e. el deseo de ayudar a los niños a hacerlo bien en la escuela). Finalmente, Fiorese et al. (2019) con 133 profesores de educación física a nivel universitario en Brasil, encontraron entre los docentes una alta prevalencia de la pasión por la enseñanza que correlaciona de manera positiva con el tiempo de práctica docente y una fuerte correlación entre la pasión armoniosa y la satisfacción con la vida.

Estudios instrumentales

De los treinta y cuatro (34) artículos recuperados, cuatro tienen como objetivo validar escalas que evalúan factores no cognitivos en el contexto académico, a saber: expectativas académicas (Marinho-Araujo et al., 2015; de Souza Fleith, Silva et al., 2020), actitud hacia el aprendizaje (Santana et al., 2017) y *grit* (Tortul et al., 2020). Los trabajos se adelantaron con estudiantes brasileños y argentinos de primer y segundo año de diferentes programas académicos y mexicanos de programas posgraduales; las técnicas utilizadas en las validaciones fueron el Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio adelantados en los softwares estadísticos MPlus v7.0 y Factor.

Los trabajos de Marinho-Araujo et al. (2015) y de Souza Fleith, Silva et al. (2020), son adelantados por el mismo equipo de trabajo y buscan validar las dos versiones de la Escala Brasileña de Expectativas Académicas para Estudiantes Universitarios de Primer Año. En el primer caso, la escala larga, la validación se adelanta con 339 estudiantes y en el segundo –la

escala corta– con 6 913. Las escalas son de tipo Likert con seis opciones que van desde "Estoy en completo desacuerdo" a "Estoy completamente de acuerdo".

Las dos validaciones permiten confirmar la estructura factorial de la prueba, así como su estabilidad. En el caso de la versión larga, compuesta por 61 ítems, se extraen siete factores relacionados con las expectativas académicas: calidad de la formación académica, compromiso social y académico, ampliación de las relaciones interpersonales, oportunidades para el intercambio académico y la internacionalización, perspectiva de éxito profesional, preocupación con la autoimagen y desarrollo de competencias transversales. La versión corta sugiere la extracción de los mismos factores, esta vez a partir del análisis de 28 ítems. La consistencia interna de la escala, medida a través del Alfa de Cronbach, en sus dos versiones es superior al .7 de manera general y para cada factor, indicador de una consistencia interna "buena" (Field et al., 2012).

El trabajo de Santana et al. (2017) describe el diseño y validación de una escala para medir la actitud hacia el aprendizaje de un segundo idioma, en este caso el inglés. La escala, validada con 96 estudiantes mexicanos de posgrado, cuenta con seis dimensiones, a saber: autoconfianza en el aprendizaje, motivación, compromiso, importancia y utilidad del idioma, sentido de pertenencia y necesidad del idioma. El análisis muestra niveles buenos de confiabilidad interna con Alfas de Cronbach de .746 (general) y .661 (dimensiones). Sin embargo, fue necesario excluir la dimensión de autoconfianza en el aprendizaje por su baja carga factorial y resultados inapropiados de la prueba KMO. Las cinco dimensiones explican el 89.50 % de la varianza.

Por otra parte, el trabajo de Tortul et al. (2020) presenta los resultados de la validación de las escalas de *grit* en su versión original y abreviada y de la Utrecht Work Engagement Scale –UWES– con estudiantes argentinos en dos estudios con 233 estudiantes y el factorial con 235 de primer y segundo año de diferentes programas académicos.

Los hallazgos indican altas propiedades psicométricas de los dos instrumentos. Ambas escalas utilizadas para medir *grit* arrojaron altos niveles de confiabilidad interna con valores ORION entre 0.89 (factor Interés, escala Grit-S) y 0.92 (factor esfuerzo, escalar Grit). En cuanto a la validez convergente, evaluada a través de la relación con la escala UWES, las correlaciones de las dos dimensiones, en la escala original y abreviada, mostraron relaciones estadísticamente significativas.

Los resultados obtenidos con el análisis exploratorio fueron confirmados mediante un Análisis Factorial Confirmatorio, que arrojó valores de confiabilidad (Alfa de Cronbach) promedios del .75 para la escala original y de .73 para la abreviada. La validez convergente mostró relaciones ligeramente superiores a las obtenidas en el primer análisis, con valores de Rho entre .19 y .42. En consecuencia, las estimaciones obtenidas en los dos análisis confirman la estabilidad de la escala *grit* y la estructura factorial de la prueba.

En síntesis, los estudios instrumentales adelantados en Latinoamérica se han concentrado en la adaptación y validación de escalas existentes para la medición de factores no cognitivos como las expectativas, el *grit*, la motivación y el compromiso, entre otras. Los resultados indican que las estructuras teóricas descritas en los artículos originales se mantienen al trabajar con muestras latinoamericanas, lo que evidencia niveles buenos y muy buenos de confiabilidad interna; sin embargo, es importante señalar que la mayoría de los estudios se han realizado con muestras pequeñas, no aleatorias y de una sola institución, lo que implica bajos niveles de heterogeneidad que podrían impactar en los hallazgos de estas investigaciones.

Discusión

La investigación sobre factores no cognitivos en el contexto académico ha tenido un crecimiento vertiginoso en los últimos veinte años; evidencia de esto, es que la literatura producida en América Latina ha tenido una tendencia creciente desde el 2018, y en 2020 se publicó un 120% más de artículos en comparación con el año anterior. Así pues, factores como la motivación, las expectativas, el compromiso y los mecanismos para promoverlos, se han convertido en ejes centrales para predecir y mejorar el desempeño académico en diferentes niveles educativos.

Ahora bien, adicional a las características de las publicaciones, la revisión temática arrojó comportamientos interesantes. Los estudios instrumentales evidenciaron la robustez y estabilidad de los diferentes instrumentos utilizados para la medición de los distintos factores no cognitivos, en particular la escala general y abreviada de *grit*. Esta tendencia se mantiene incluso en artículos recientes que no alcanzaron a ser cubiertos por la ventana de la recuperación de información del capítulo (Collantes-Tique et al., 2021). Sin embargo, las validaciones recuperadas se realizaron con muestras homogéneas y no aleatorias, lo que puede impactar en los resultados obtenidos.

Asimismo, salvo algunas excepciones (por ejemplo, Ganimian et al., 2020), se encuentran pocos estudios que aborden de manera complementaria la investigación de factores cognitivos y no cognitivos en el contexto educativo. Continuar con un modelo de investigación que separe e incluso trate como opuestos estos factores puede ser problemático porque genera una falsa dicotomía que, aunque en los inicios de la literatura se presentó, en otros contextos se viene superando tanto a nivel conceptual, reconociendo una diferencia esencial entre los llamados constructos cognitivos y los no cognitivos (Kell, 2018), como siendo cada vez más comunes los estudios que abarcan los dos grupos de procesos para lograr una aproximación más comprensiva de su impacto en el desarrollo educativo(Cordero et al., 2016; Fonteyne et al., 2017).

Por otra parte, como un importante aporte de la revisión se identifican resultados consistentes en los diferentes factores no cognitivos y fenómenos educativos entre muestras, niveles educativos, roles educativos y países latinoamericanos que alcanzan la significancia estadística. Estos hallazgos implican que hay condiciones científicas que soportan las acciones pedagógicas y psicológicas basadas en la evidencia que incluyen a los factores no cognitivos como promotores de la acción educativa (Hederich Martínez et al., 2014; Martínez-Taboas, 2014). Ahora bien, este primer logro conmina a futuros trabajos en los que se identifiquen: (a) las condiciones que promueven los factores emotivos, actitudinales y disposicionales que favorecen el logro académico y el clima del aula, (b) la estabilidad y magnitud de los efectos de los factores no cognitivos y (c) la interacción entre los factores no cognitivos y cognitivos con características socioeconómicas e institucionales de las sociedades latinoamericanas.

Para finalizar, es importante señalar que los resultados obtenidos y su interpretación están sujetos a ciertas limitaciones. En primer lugar, la búsqueda se realizó de forma exclusiva en la base de datos Scopus. Si bien esta decisión se fundamenta en que el propósito era revisar toda la producción que involucra muestras latinoamericanas independientemente del país de procedencia de la revista, al excluir otras bases referenciales regionales como Scielo y Redalyc supone un riesgo de pérdida de información que se debe considerar. En segundo lugar, el

proceso de inclusión/exclusión de los artículos siguió el método de "acuerdo forzado"; técnica que puede ser sensible a las experiencias previas de los investigadores.

Atendiendo a lo anterior, las futuras líneas de investigación se pueden trazar en el nivel metodológico y empírico. En lo que respecta al primer punto, dada la creciente importancia del papel de los factores no cognitivos en el desempeño académico, un metaanálisis de la literatura existente, que involucre investigaciones con técnicas cualitativas, aportaría información valiosa para la comprensión de los mecanismos no cognitivos que subyacen al desempeño académico. Asimismo, la inclusión de otras bases de datos regionales y la implementación de una rúbrica de calificación de los artículos incluidos en la revisión contribuiría a robustecer los resultados preliminares que aquí se presentan.

Conclusiones

En general, el estudio de los factores no cognitivos en la educación en la región es un campo productivo con tendencia creciente. Ahora bien, hay una importante dispersión temática y metodológica en los hallazgos. Estos hallazgos se pueden explicar por la diversidad de constructos que se evalúan, agrupados de forma general con la denominación de no cognitivos (Fonteine et al., 2017). Desde otra perspectiva, en general existe un patrón apropiador de teorías que originalmente fueron formuladas con otras muestras; este aspecto se revela en que (a) hay una baja citación entre los autores que trabajan los factores no cognitivos en Latinoamérica, (b) las fuentes más citadas son publicadas en inglés y editadas en Estados Unidos, y (c) los estudios instrumentales han adaptado pruebas provenientes de países angloparlantes. Ahora, tal panorama es una constante en las comunidades de investigación de la región, como lo muestran los trabajos de López-López et al. (2011) y en Colombia el trabajo de Puche-Navarro y Ossa (2012) y López-López et al. (2022).

Respecto a las dinámicas de los factores no cognitivos en el contexto educativo, es importante señalar que en los estudios revisados se confirma la tendencia encontrada en otros contextos, respecto del efecto que tienen los factores no cognitivos tanto en el desempeño académico (Baldeón et al., 2020; Gilar-Corbi et al., 2020; Menéndez-Aller et al., 2021; Velázquez Narváez et al, 2017) como en el clima del aula (Oriol et al., 2017). Por esto una recomendación, derivada de la presente revisión, es poner en la agenda de las instituciones educativas la promoción de tales habilidades en los contextos de aula. Lo anterior, coincide con el surgimiento, hace ya algunos años, de la necesidad de articular el desarrollo de factores no cognitivos como prioridad en los lineamientos educativos publicados por distintos organismos (véase por ejemplo OECD, 2005).

Sin embargo, la revisión también muestra que en el contexto latinoamericano no resulta muy claro cómo influir de manera sistemática en el desarrollo de tales factores; pues la mayoría de los estudios en esta vía aún están intentando identificar asociaciones con diversas variables sociodemográficas y los pocos estudios que intentan una intervención sistemática sobre los mismos, no tienen resultados concluyentes (Ganimian et al., 2020). Por esto surge la necesidad de promover investigaciones hacia la creación o validación de protocolos para la promoción de habilidades no cognitivas, que respondan a las necesidades del medio con el uso de condiciones cuasi o experimentales.

Referencias

Alhadabi, A., & Karpinski, A.C (2020). *Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in University students.* International Journal of Adolescence and Youth*, 25*(1), 519 - 535. https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202

Alvarado, A., Conde, B., Novella, R., & Repetto, A. (2020). *Youths not in education, employment or training in Latin America and the Caribbean: skills, aspirations, and information.* Journal of International Development, *32*(8), 1273-1307. https://doi.org/10.1002/jid.3503

Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, *11*(4), 959-975. https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007

Aspee, J., González, J., & Cavieres-Fernández, E. (2018). El compromiso estudiantil en educación superior como agencia compleja. *Formación Universitaria*, *11*(4), 95-108. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000400095

Astorquiza, B. (2019). Efectos de la pedagogía y el compromiso educativo sobre el logro académico de los estudiantes de educación media. *Revista de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa,* (28), 43-67. https://doi.org/10.46661/revmetodoscuanteconempresa.2765

Avalos, B., & Bascopé, M. (2014). Future teacher trajectory research: Its contribution to teacher education and policy. *Education as Change*, *18*(1), S19-S32. https://doi.org/10.1080/16823206.2013.877353

Baldeón de la Cruz, M., Holguin-Álvarez, J. y Villa-Córdova, G (2020) Provocación por desafíos: experiencia optimizadora del abordaje de tareas matemáticas con alta demanda cognitiva. *Revista Electrónica Educare, 24*(3), 1-29. http://doi.org/10.15359/ree.24-3.9

Barajas, J., Benítez, M. y Ramírez, R. (2020). Responsabilidad social del estudiante en una universidad pública de México. Revista Venezolana de Gerencia, *25*(91), 1140-1158. https://doi.org/10.37960/rvg.v25i91.33207

Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2010). Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. A*rquivos Brasileiros de Psicologia*, *62*(1), 159-170. http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v62n1/v62n1a16.pdf

Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B., & Schneider, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality, 74*, 83-94. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.00

Casimiro, C., Tobalino, D., Casimiro, W., y Fernández, B. (2020). Competencias laborales y formación profesional de profesoras de educación inicial, en el distrito Lurigancho en Perú. *Revista Universidad y Sociedad*, *12*(4), 444-453. http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n4/2218-3620-rus-12-04-444.pdf

Castro, J. (2015). Identidad vocacional, claridad del autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos. *Psychology, Society, & Education*, *7*(1), 23-39. https://doi.org/10.25115/psye.v7i1.538

Camfield, L. (2015). Character matters: How do measures of non-cognitive skills shape understandings of social mobility in the global North and South? *Social Anthropology*,

23, 68–79. https://doi.org/10.1111/1469-8676.12103
Caviglia-Harris, J., & Maier, K. (2020). It's not all in their heads: the differing role of cognitive factors and non-cognitive traits in undergraduate success. *Education Economics, 28*(3), 245-262. https://doi.org/10.1080/09645292.2020.1729702
Christopoulou, M., Lakioti, A., Pezirkianidis, C., Karakasidou, E., & Stalikas, A. (2018). The Role of Grit in Education: A Systematic Review. *Psychology, 9*, 2951-2971. https://doi.org/10.4236/psych.2018.915171
Collantes Tique , N., Pineda Parra , J. A., Ortiz Otálora , C. D., Ramírez Castañeda , S., Jiménez Pachón , C., Quintero Ovalle , C., Riveros Munévar , F., y Uribe Moreno , M. E. (2021). Validación de la estructura psicométrica de las escalas Grit-O y Grit-S en el contexto colombiano y su relación con el éxito académico. *Acta Colombiana de Psicología*, *24*(2), 95-110. https://doi.org/10.14718/ACP.2021.24.2.9
Colquhoun, H. L., Levac, D., O'Brien, K. K., Straus, S., Tricco, A. C., Perrier, L., Kastner, M., & Moher, D. (2014). Scoping reviews: time for clarity in definition, methods, and reporting. *Journal of Clinical Epidemiology*, *67*(12), 1291-1294. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2014.03.013
Cordero, J. M., Muñiz, M., & Polo, C. (2016). The determinants of cognitive and non-cognitive educational outcomes: empirical evidence in Spain using a Bayesian approach. *Applied Economics*, *48*(35), 3355-3372. https://doi.org/10.1080/00036846.2015.1137554
Credé, M., & Kuncel, N (2008) Study habits, skills, and attitudes. The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science, 3*(6), 425-453. https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x
da Silva, C. S. C., Coelho, P. B. M., & Teixeira, M. A. P. (2013). Relações entre experiências de estágio e indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *14*(1), 35-46. http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v14n1/05.pdf
de Souza Fleith, D., Gomes, C. M. A., Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2020). Expectations of Professional Success of First-Year University Students: A Comparative Study. *Avaliação Psicológica*, *19*(3), 223-231. http://dx.doi.org/10.15689/ap.2020.1903.17412.01
de Souza Fleith, D., Silva, L., Marinho-Araujo, C., Assis, C, Bisinoto, C., & Rabelo, M. (2020). Validity evidence of a scale on academic expectations for higher education. *Paidéia, 30,* Article e310, 1-11. https://doi.org/10.1590/1982-4327e3010
Dieck-Assad, G., Hinojosa-Olivares, J. M., & Colomer-Farrarnos, J. (2020). Study of the effectiveness of interactive videos in applied electronics courses. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)*, *14*(3), 983-1001. https://doi.org/10.1007/s12008-020-00689-2
Doleck, T., Bazelais, P., Lemay, D. J., Hu, X. S., Vu, A., & Yao, J. (2018). Grit, mindset, and academic performance: A study of pre-university science students. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *14*(12), Article em1615. https://doi.org/10.29333/ejmste/94570
Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *92*(6), 1087–1101. https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087

Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT–S). *Journal of Personality Assessment*, *91*(2), 166-174. https://doi.org/10.1080/00223890802634290

Field, A., Miles, J., & Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. SAGE Publications.

Fiorese, P. M. E., Both, J., & Parra B. R. I. (2019). The physical education teachers and the passion for teaching activity in higher education. *Journal of Physical Education*, *30*(1), e-3015. http://dx.doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3015

Fonteyne, L., Duyck, W., & De Fruyt, F. (2017). Program-specific prediction of academic achievement on the basis of cognitive and non-cognitive factors. *Learning and Individual Differences*, *56*, 34-48. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.05.003

Gallegos, V. y López, P. (2019) Influencia del liderazgo distribuido y de la eficacia colectiva sobre el compromiso organizacional docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, *23*(2), 189-210. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9270

Ganimian, A., Barrera-Osorio, F., Biehl, M. L., & Cortelezzi, M. Á. (2020). Hard Cash and Soft Skills: Experimental Evidence on Combining Scholarships and Mentoring in Argentina. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *13*(2), 380-400. https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1711271

García, B., Márquez, L., y Ávila, J. (2009). Sección I. Planeación y desarrollo del proyecto de investigación. En. B. García. (Comp), *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales. Un enfoque de enseñanza basado en proyectos* (pp. 1-48). Manual Moderno.

Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Castejón, J. L., Sánchez, T., Sandoval, I., & Vidal, J. (2020). Academic Achievement and Failure in University Studies: Motivational and Emotional Factors. *Sustainability*, *12*(23), Article 9798. https://doi.org/10.3390/su12239798

Hederich Martínez, C., Martínez Bernal, J. y Rincón Camacho, L. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, (66), 19-54. https://doi.org/10.17227/01203916.66rce19.54

Inzunza, B., Urrizola, C. y Villalobos, C. (2020). Relación entre aprendizaje autorregulado, antecedentes académicos y características sociodemográficas en estudiantes de medicina. *Educación Médica Superior*, *34*(2), e1923. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412020000200016&script=sci_arttext&tlng=pt

Joshi, H. (2014). *Non-cognitive skills: What are they and how can they be measured in the British cohort studies.* Center for Longitudinal Studies, Institute of Education, University of London. https://cls.ucl.ac.uk/wp-content/uploads/2017/07/CLS-WP-20146.pdf

Kell, H. J. (2018). Noncognitive proponents' conflation of "cognitive skills" and "cognition" and its implications. *Personality and individual differences, 134*, 25-32. https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.05.025

Khine, M. S. (2016). *Non-cognitive skills and factors in educational attainment*. Sense Publisher.

Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W (2018) Relationships between student engagement and academic achievement: a meta-analysis. *Social Behavior and Personality, 46*(3), 517-528. https://doi.org/10.2224/sbp.7054

Lipnevich, A. A., & Roberts, R. D. (2012). Noncognitive skills in education: Emerging research and applications in a variety of international contexts. *Learning and Individual Differences*, *22*(2), 173-177. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.016

López-López, W., Silva, L. M., García-Cepero, M. C., Bustamante, M. C. A. y López, E. A.

(2011). Retos para la colaboración nacional e internacional en la psicología latinoamericana: un análisis del sistema RedALyC, 2005-2007. *Estudos de Psicologia* (Natal), *16*(1), 17-22. https://doi.org/10.1590/S1413-294X2011000100003

López-López, W., Ossa, J. C., Cudina, J. N., Aguilar, M. C., Torres, M., Acevedo-Triana, C., & Salas, G. (2022). Análisis de la producción y redes de colaboración en los programas de doctorado en psicología en Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*, *25*(1), 151-182. https://www.doi.org/10.14718/ACP.2022.25.1.11

Lozano-Jiménez JE, Huéscar, E., & Moreno-Murcia, J.A. (2021). From Autonomy Support and Grit to Satisfaction With Life Through Self-Determined Motivation and Group Cohesion in Higher Education. *Frontiers in Psychology*, *11*, Article 579492. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579492

Luis-de Cos, G., Arribas-Galarraga, S., Luis-de Cos, I. y Arruza Gabilondo, J. A. (2019). Competencia motriz, compromiso y ansiedad de las chicas en Educación Física (Motor competence, commitment, and anxiety in girls during physical education classes). *Retos*, *36*, 231-238. https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.64243

Marinho-Araujo, C., Silva, L., Bisinoto, C., & Rabelo, M. (2015). Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. *Avaliação Psicológica, 14*(1), 133-141. https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.15

Márquez-Barquero, M. y Azofeifa-Mora, C. (2019). El compromiso y entrega en el aprendizaje, la competencia motriz percibida y la ansiedad ante el error y situaciones de estrés: factores de motivación de logro durante las clases de educación física en adolescentes. *MHSalud*, *16*(1), 1-14. http://dx.doi.org/10.15359/mhs.16-1.3

Martínez-Taboas, A. (2014). Prácticas psicológicas basadas en la evidencia: beneficios y retos para Latinoamérica. *Revista Costarricense de Psicología*, *33*(2), 63-78. http://www.rcps-cr.org/openjournal/index.php/RCPs/article/view/33

Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2006). Models of Personality and Affect for Education: A Review and Synthesis. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 163–186). Lawrence Erlbaum Associates Publishers

McGeown, S., St Clair-Thompson, H., & Clough, P. (2016). The study of non-cognitive attributes in education: proposing the mental toughness framework. *Educational Review, 68*(1), 96-113, https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008408

Menéndez-Aller, Á., Postigo, Á., González-Nuevo, C., Cuesta, M., Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., García-Cueto, E. y Muñiz, J. (2021). Resiliencia académica: la influencia del esfuerzo, las expectativas y el autoconcepto académico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *53*, 114-121. https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.13

Montero, I., & León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *2*(3), 503-508. http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf

Moyano, N., Quilez-Robres, A., & Pascual, A.C. (2020). Self-esteem and motivation for learning in academic achievement: The mediating role of reasoning and verbal fluidity. *Sustainability, 12*(14), Article 5768. https://doi.org/10.3390/su12145768

Muñoz, A. N. (2017). El análisis bibliométrico como herramienta de medición de la producción y repercusión de las publicaciones científicas. En P. Páramo (Ed.). *La recolección de información en Ciencias Sociales. Una visión integradora* (pp. 313–315). Lemoine Editores.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *The definition and selection of key competencies: executive summary*. OECD.

Oriol, X., Miranda, R., Oyanedel, J. C., & Torres, J. (2017). The Role of Self-control and Grit in Domains of School Success in Students of Primary and Secondary School. *Frontiers in Psychology*, *8*, Article 1716. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01716

Pacheco, H. P., Villagrán, R. S. y Guzmán, A. C. (2015). Estudio del campo emocional en el aula y simulación de su evolución durante un proceso de enseñanza-aprendizaje para cursos de ciencias. *Estudios Pedagógicos*, *41*(1),199-217. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100012

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L., Stewart, L., Thomas, J., Tricco, A., Whiting, P., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Bmj*, *372*(71), 1-9. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Paoloni, P. V. (2009). Contextos favorecedores de la motivación y el aprendizaje. Una propuesta innovadora para alumnos de Ingeniería. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *7*(3),953-984. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/835/Art_19_361.pdf?sequence=1

Parada, C. M. y Pérez., V. C. E. (2014). Relación del engagement académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de odontología. *Educación Médica Superior*, *28*(2),199 - 215. http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v28n2/ems03214.pdf

Petway, K. T., Brenneman, M. W., & Kyllonen, P. C. (2016). Connecting noncognitive development to the educational pipeline. In M. S. Khine. & S. Areepattamannil (Eds), *Non-cognitive skills and factors in educational attainment* (pp. 11-29). Brill.

Pires, E.M.S.G., Daniel-Filho, D.A., de Nooijer J., & Dolmans, D.H.J.M. (2020). Collaborative learning: Elements encouraging and hindering deep approach to learning and use of elaboration strategies. *Medical Teacher, 42*(11), 1261-1269. https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1801996

Puche-Navarro, R. y Ossa, J. (2012). Claves de la publicación psicológica en Colombia: ritmo, grupos y modalidades de producción en la práctica investigativa. *Revista Colombiana de Psicología, 21*(1), 79-95. https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/41687/31033-112398-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis, D, Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 130*(2), 261-288. https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261

Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Cumsille, P., Lavonen, J., Avalos, B., & Eccles, J. (2021). Momentary task-values and expectations predict engagement in science among Finnish and Chilean secondary school students. *International Journal of Psychology*, *56*(3), 415–424. https://doi.org/10.1002/ijop.12719

Sanginabadi, B. (2020). Does Schooling Causally Impact Non-Cognitive Skills? Evidence from Elimination of Social Security Student Benefits. *Economies*, *8*(1), 5. https://doi.org/10.3390/economies8010005

Santana, J. C., García-Santillán, A., Ferrer-Niero, C., & López-Martínez, M.J. (2017). Mea-

suring attitude toward learning english as a second language: design and validation of scale. *Journal of Psychological and Educational Research*, *25*(2), 165-182. http://www.marianjournals.com/files/JPER_articles/JPER_25_2_2017/Santana-et-all_JPER_252_165_182.pdf

Senkpeil, R., & Berger, E. (2016, junio). *Impact of Non-Cognitive Factors on First-Year Performance.* Paper presented at 2016 ASEE Annual Conference & Exposition, New Orleans, Louisiana. https://peer.asee.org/25545

Smithers, L. G., Sawyer, A. C., Chittleborough, C. R., Davies, N. M., Smith, G. D., & Lynch, J. W. (2018). A systematic review and meta-analysis of effects of early life non-cognitive skills on academic, psychosocial, cognitive and health outcomes. *Nature human behaviour*, *2*(11), 867-880. https://doi.org/10.1038/s41562-018-0461-x

Spormann, C., Pérez, C., Fasce, E., Ortega, J., Bastías, N., Bustamante, C. y Ibáñez, P. (2015). Predictores afectivos y académicos del aprendizaje autodirigido en estudiantes de medicina. *Revista Médica de Chile*, *143*, 374-382. https://www.scielo.cl/pdf/rmc/v143n3/art13.pdf

Stankov, L., & Lee, J. (2014). Quest for the best non-cognitive predictor of academic achievement. *Educational Psychology, 34*(1), 1-8, https://doi.org/10.1080/01443410.2013.858908

Tortul, MC., Daura, F. y Mesurado, B. (2020). Análisis factorial, de consistencia interna y de convergencia de las escalas Grit-O y Grit-S en universitarios argentinos. Implicaciones para la orientación en educación superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 31*(3), 109-128. https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29264

Trotte, L. A. C., Santos, J. L. G. dos, Sarat, C. F. N., Mesquita, M. G. da R., Stipp, M. A. C., Souza, P. de, Duarte, Q. G. de M., Gobato, B. de C., & Lima, C. F. da M. (2021). Entrepreneurial tendency of Nursing students: a comparison between graduating beginners and undergraduate students. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, *29*, e3402. https://doi.org/10.1590/1518-8345.4397.3402

Velázquez Narváez, Y. y González Medina, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, *46*(184), 117-138. https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003

Vuotto, A., Di Césare, V., & Pallotta, N. (2020). Fortalezas y debilidades de las principales bases de datos de información científica desde una perspectiva bibliométrica. *Palabra Clave*, *10*(1), Artículo e101. https://doi.org/10.24215/18539912e101

Willems, J., Coertjens, L., Tambuyzer, B., & Donche, V. (2019). Identifying science students at risk in the first year of higher education: the incremental value of non-cognitive variables in predicting early academic achievement. *European Journal of Psychology and Education, 34*, 847-872. https://doi.org/10.1007/s10212-018-0399-4

Zambon, M. P., & Rose, T. M. S. D. (2012). Motivação de alunos do ensino fundamental: relações entre rendimento acadêmico, autoconceito, atribuições de causalidade e metas de realização. *Educação e Pesquisa*, *38*(4), 965-980. https://www.scielo.br/j/ep/a/tF64LpMQJ8VKSY8nSkSb6vG/?lang=pt&format=pdf

Anexo 1

Ecuación de búsqueda

TITLE-ABS-KEY ((commitment OR meticulousness OR grit OR passion OR perseverance OR tenacity OR “carreer advancement ambition” OR “need for achivement” OR “non-cognitive factors”) AND education) AND (LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Brazil”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Mexico”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Chile”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Colombia”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Argentina”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Ecuador”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Cuba”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Peru”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Venezuela”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Bolivia”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Costa Rica”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Guatemala”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Panama”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Paraguay”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Puerto Rico”)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , “ar”)) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , “English”) OR LIMIT-TO (LANGUAGE , “Spanish”) OR LIMIT-TO (LANGUAGE , “Portuguese”)) AND (EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Health Promotion”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Public Health”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Health Care Personnel”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Qualitative Research”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Primary Health Care”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Health Program”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Health”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Health Care Policy”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Patient Care”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Patient Education”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Health Care Delivery”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Health Knowledge, Attitudes, Practice”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Health Personnel”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Physician”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Health Personnel Attitude”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Medical Ethics”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Animals”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Health Policy”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Health Service”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Attitude Of Health Personnel”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Clinical Competence”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Health Care System”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Nonhuman”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Animal”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Clinical Trial”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Clinical Article”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Community Care”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Health Care Planning”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “History, 20th Century”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Human Immunodeficiency Virus Infection”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Public Health Service”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Delivery Of Health Care”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Depression”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Drug Safety”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Health Services Accessibility”) OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , “Health Survey”))

Capítulo 2. Motivación y deserción universitaria: avances desde la teoría de la autodeterminación

Claudia Patricia Navarro Roldan[4]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Virgelina Castellanos-Páez
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Pontificia Universidad Javeriana Cali

Resumen

Este capítulo teórico-reflexivo responde a la pregunta: ¿qué moviliza al estudiante para aprender y ganar maestría en su carrera sin tener la intención de desertar? Basados en la evidencia empírica obtenida en PsycArticles, Springer Link y Science Direct, se sugiere que la teoría de la autodeterminación es una vía para avanzar en la comprensión de la motivación como un constructo dinámico, multidimensional y situacional con invariantes universales a nivel de las necesidades psicológicas básicas que energizan y direccionan la acción. Se proponen dos variables inhibidoras de la intención de desertar: la motivación intrínseca y el ajuste/pertenencia al entorno universitario. Se ofrecen insumos para la formulación de futuras preguntas de investigación e intervenciones educativas para prevenir la intención de desertar desde la motivación.

Palabras clave: motivación intrínseca, pertenencia, deserción universitaria, teoría de la autodeterminación, estudiantes universitarios.

[4] Autor de correspondencia. Correo electrónico de contacto: claudia.navarro@uptc.edu.co

Introducción

La deserción universitaria es un problema por resolver en la educación superior (Navarro-Roldan, 2021). A pesar de los esfuerzos de las instituciones, a nivel público y privado, orientados a que los estudiantes culminen sus carreras profesionales, las tasas de deserción en América Latina y el Caribe continúan estables o en crecimiento. En promedio, el 57,5 % de los estudiantes abandonan el sistema universitario, siendo mayor en las universidades privadas y entre los varones (González-Fiegehen y Espinoza; 2020; Navarro-Roldan y Reyes-Parra, 2021). Los altos índices de deserción impactan el logro de objetivos de desarrollo de la región (Cervero, 2020; González-Campos et al., 2020; Tuero et al., 2018), en la medida que, retrasan la formación de competencias laborales del talento humano, la capacidad para generar riqueza y la generación y transferencia de conocimiento, entre otros. En este panorama, la pregunta que sigue sin responderse es por qué los estudiantes universitarios renuncian a la posibilidad de ganar maestría en la carrera en la que se han matriculado.

La motivación es un sistema teórico en la psicología sugerente que puede acercarnos a generar una explicación de la intención de desertar en los estudiantes universitarios, en la medida que permite conocer cómo interactúan variables personales y contextuales para generar la activación, direccionalidad, intensidad y perseverancia del comportamiento encaminado a lograr metas (Bisquerra, 2000), modulado por percepciones y creencias sobre sí mismos y las tareas (Herrera et al., 2004; Wigfield et al.,2015), creencias de éxito y fracaso, del control (Pekrun, 2006), autonomía (Deci y Ryan, 2000), monitoreo (Santrock, 2002) o el valor de la tarea y el impacto emocional al realizarlas (Pintrich y De Groot, 1990), entre otras creencias asociadas al inicio y fin de una tarea a través del tiempo.

Existe evidencia acerca de que la ausencia o ineficacia de procesos regulatorios de la motivación hacia el aprendizaje, se relaciona positivamente con las intenciones de abandono universitario (Bäulke et al., 2018; Engelschalk et al., 2016). Mientras unos estudiantes mantienen o incrementan su motivación por un tema a pesar de las alternativas que los distraen, otros estudiantes ceden a la alternativa y se distancian de la consecución de sus logros académicos (Dresel et al. 2015). Siguiendo la teoría de la expectativa/valor, un estudiante con alta autoeficacia académica y valor de la tarea se compromete cognitiva, afectiva y conductualmente con sus deberes académicos (Dresel y Grassinger 2013; Wigfield et al., 2015), reduciendo los comportamientos dilatorios y la intención del estudiante de abandonar la universidad (Dewitz et al. 2009; Wu y Fan, 2017). Desde la teoría de orientación hacia las metas se revela que los estudiantes universitarios de primer año con metas de dominio muestran mayor probabilidad de obtener mejor rendimiento académico y retornar a la universidad para su segundo año, que aquellos estudiantes orientados a metas de desempeño (Friedman y Mandel, 2009-2010).

La complejidad y variedad de motivos que orientan el comportamiento y las decisiones de los estudiantes universitarios suponen una dificultad para predecir cuántos estudiantes permanecerán y cuáles desertarán del sistema educativo. Desde la teoría de la autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 2000) se argumenta que, la motivación intrínseca predice el desempeño académico y la permanencia estudiantil (Taylor et al., 2014). Cuando el contexto social satisface las necesidades de autonomía, relacionamiento social y competencia, es probable que el individuo se sienta motivado intrínsecamente y logre sus metas personales y académicas (Deci y Ryan, 2000). En esta línea, los tipos de motivación autónomos producen resultados

adaptativos (Buzdar et al., 2017; Gillet, Morin y Reeve, 2017; Ryan y Deci, 2000; 2017), mayor rendimiento académico (Brunet et al., 2015; Taylor et al., 2014) y retención (Gottfried et al., 2013; Meens et al., 2018); pero, los tipos de motivación extrínsecos y los ambientes de aprendizaje coercitivos e injustos incrementan la probabilidad de desertar (Fredricks y McColskey 2012).

Aunque es clara la asociación entre la motivación y la deserción en los sistemas educativos, aún quedan preguntas abiertas con respecto a: ¿qué moviliza al estudiante para aprender y ganar maestría en su carrera sin tener la intención de desertar?, ¿cómo cambian las distintas motivaciones del estudiante desde su ingreso a la universidad? y ¿cómo la motivación inhibe efectivamente la intención de desertar? Para contestar estos interrogantes, en este capítulo se dilucidará sobre la variedad de motivos que experimentan los estudiantes para persistir o desertar de sus carreras universitarias. Desde la TAD se propone un avance hacia una conceptualización más granular de los tipos de motivación y una comprensión de la deserción universitaria como proceso multidimensional, dinámico y situacional que fluctúa con el tiempo, la experiencia y el contexto (Corpus, 2020), en un espectro de formas motivacionales que movilizan la autonomía del estudiante hacia sus tareas y actividades (Ryan y Deci, 2017).

Este capítulo reflexivo, no constituye una revisión sistemática, pero se respalda en la evidencia divulgada en bases de datos como PsycArticles, Springer Link y Science Direct. Se analizan, principalmente, artículos publicados durante los años 2010-2021 que tuvieran como variables de estudio la motivación, la deserción y la persistencia en el contexto universitario. La búsqueda se restringe a artículos científicos de acceso libre y como criterios de inclusión se tuvo en cuenta que fueran en el área de educación y psicología. La reflexión basada en la evidencia se orienta desde la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), rastreando de forma intencional tres categorías: a) qué es la motivación; b) cómo cambia la motivación en estudiantes universitarios con intención de desertar y; c) cuáles son las variables que inhiben la intención de desertar desde la motivación. A nivel ético, en este texto se salvaguardan principios de integridad científica como los derechos de autoría y citación y el acceso libre a las bases de datos privilegiadas.

El objeto de este capítulo teórico es identificar los avances e inconsistencias en el estudio de la motivación y la deserción universitaria para proponer estrategias para que el psicólogo, investigador y educador propendan por la movilización de acciones orientadas a despertar el interés y el disfrute por el crecimiento personal en un proyecto de formación profesional en los estudiantes, así como las implicaciones de la TAD en la investigación e intervención educativa en aras de prevenir la deserción universitaria.

Qué es la motivación de los estudiantes universitarios

Etimológicamente, la motivación se refiere a "lo que mueve a las personas a la acción" (Ryan y Deci, 2017, p 26). Para el caso de interés de este capítulo sobre deserción universitaria, la pregunta que surge frente a la definición de la motivación en estudiantes universitarios es: ¿qué moviliza al estudiante para aprender y ganar maestría en su carrera, durante varios años de formación sin tener la intención de desertar? Diversas teorías motivacionales intentan responder qué moviliza a los estudiantes universitarios a involucrarse de forma exitosa en una actividad académica, a tomar decisiones y elecciones vocacionales o direccionar acciones frente a las demandas académicas.

Desde la perspectiva de la expectativa/valor (Eccles y Wigfield, 2002), los estudiantes movilizan sus acciones orientados desde dos preguntas: ¿puedo hacer esto?, ¿quiero hacer esto? Para Eccles y Wigfield cobran relevancia las creencias de los estudiantes universitarios sobre la capacidad para enfrentar la situación académica, su expectativa de éxito y el valor atribuido a las tareas o situaciones a nivel de su utilidad (i.e., cómo la tarea sirve para lograr planes futuros), interés (i.e., disfrute), logro (i.e., la importancia de hacer bien la tarea) y el costo (i.e., esfuerzo para completar una tarea). Es más probable que los estudiantes persigan y se involucren en actividades en las que se sienten competentes y que representan algún tipo de valor para ellos. Lo esperable entonces es que, el estudiante universitario que tomó una decisión vocacional informada sobre su carrera de interés, también resignifique la utilidad de su aprendizaje en el día a día y sopese el cúmulo de competencias desarrolladas dentro del proceso de formación profesional con el fin de persistir en el logro de sus metas académicas. Caso contrario, se esperaría que abandone su carrera, en la medida que al sopesar el interés, la utilidad, la ganancia, el costo y el resultado puede sentirse insatisfecho y no movilizar su acción hacia el logro de la meta.

Desde esta perspectiva, el cambio en la motivación se atribuye a la maduración en el desarrollo cerebral y a factores ambientales. Por ejemplo, los niños no son tan hábiles como los adolescentes para evaluar sus fortalezas y debilidades en varios dominios (Eccles y Wigfield, 2002), incluso, ellos eligen actividades independientemente de qué tan bien se desempeñen. No obstante, con el tiempo, de acuerdo con sus experiencias de éxito o fracaso y a su desarrollo cognitivo, ellos logran atribuir valor e interés hacia actividades en las que se sienten competentes y, por tanto, tienden a evitar las actividades que los hacen sentir poco habilidosos (Eccles, 2005; Wigfield et al., 2015). De forma similar, desde la perspectiva de la autoeficacia de Bandura (1997), los estudiantes orientan sus elecciones académicas desde la percepción de competencia para responder a las demandas de las tareas; y desde las perspectivas socio-cognitivas de la autorregulación y la motivación (Schunk y Zimmerman, 1994), los estudiantes con mayor autoeficacia regulan y monitorean sus comportamientos para alcanzar sus objetivos.

Así las cosas, el estudiante universitario motivado no solo reconoce qué hace y para qué actúa, sino que también debe ser capaz de responder: ¿cuál es su potencial para hacer esto?, ¿por qué lo quiere hacer? y ¿qué tiene que hacer para tener éxito en esta tarea? Así, él logra dar sentido a su acción y no solo se enfoca en el resultado o recompensa final (Wigfield y Eccles, 2015); esto ocurre, mientras que, reconoce sus potencialidades para realizar la tarea y regula sus esfuerzos para completarla. Reconocer el valor de la tarea y la capacidad para su cumplimiento de acuerdo con las expectativas de formación profesional (o la tarea académica particular; o la asignatura o práctica cursada) se convierte en una condición sin la cual no se constituirá la motivación para terminar la carrera universitaria.

Los procesos de interacción del estudiante con sus entornos influyen sobre las percepciones de competencia de sí y el valor atribuido a la tarea. Estudiantes pertenecientes a culturas colectivistas pueden atribuir valor de utilidad a una actividad si encuentran que esta tiene relevancia social; mientras que, los estudiantes pertenecientes a culturas individualistas privilegian las actividades que tienen un valor personal (Wigfield, Tonks y Klauda, 2016). Asimismo, los padres y los maestros pueden influir en los intereses y percepciones de éxito a través de sus comentarios, retroalimentaciones o desarrollar y mantener un interés por dominios que resultan más valorados por las figuras cercanas (Wang, 2012). Incluso, los estereotipos

sociales motivan la elección de carreras por las creencias acerca de las habilidades atribuidas al grupo de referencia; por ejemplo, considerar que los hombres son más habilidosos para campos de matemáticas y ciencias ha sido asociado como una variable que explica la mayor presencia y permanencia de hombres en programas STEM (Cheryan et al., 2017; Wang y Degol, 2016; Wang et al., 2019).

No obstante, aunque estas perspectivas motivacionales predicen los cambios en la motivación desde la capacidad para afrontar las demandas académicas del entorno y darles sentido, no permiten identificar qué elementos son invariantes en la explicación de la motivación como un proceso orientado al crecimiento personal del estudiante, el cual puede fluctuar, ir y venir, en una continua autoorganización e internalización en el ejercicio de su rol en los entornos universitarios. Deci y Ryan (2002, 2008), desde la macroteoría de la autodeterminación (TAD), plantean que existe una tendencia inherente de los seres humanos a la búsqueda de crecimiento personal y a la satisfacción de tres necesidades psicológicas universales:

1. Competencia: interés intrínseco en el dominio de sus mundos internos y externos; implica sentirse eficaz y capaz de dominar el entorno.
2. Autonomía: volición y control de las acciones; libertad de elección en el comportamiento propio.
3. Relacionamiento social: necesidad de conexión e integración social; sentirse conectado con los demás.

La satisfacción de las tres necesidades básicas lleva al estudiante a alcanzar estados de motivación intrínseca (MI), condición necesaria para energizar la acción a través del tiempo. Estudios transculturales ratifican el papel benéfico universal de la autonomía en el funcionamiento de las personas y en el bienestar personal, en el funcionamiento cognitivo, académico y social del individuo (Jan et al., 2009; Nalipay et al., 2020; Vansteenkiste et al., 2005; Zhou et al., 2009).

En esta línea, aquello que moviliza al estudiante para aprender y ganar maestría en su carrera, durante años de formación y sin que tenga la intención de desertar de su carrera, es precisamente *la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas universales y mantener la dirección de la acción hacia la tarea misma*. Entonces, la insatisfacción de las necesidades inherentes a la naturaleza humana en interacción con factores contextuales es lo que inhibe o socava el grado de satisfacción y, en consecuencia, genera estados asociados a un espectro que puede ir desde la *amotivación* (e.g., insatisfacción con el plan de estudios de la carrera) hasta formas más autónomas de motivación (e.g., hacer tareas con el interés de aprender), pasando por regulaciones totalmente extrínsecas (e.g., realizar la tarea por obtener una buena calificación), hasta la regulación intrínseca (e.g., practicar ejercicios de estadística para ganar maestría). Esta última, como el nivel de motivación que moviliza la acción del estudiante basado en su propio interés hacia el aprendizaje significativo. Lo que aquí se introduce es que, la motivación no es un fenómeno estático, sino que, por el contrario, es un proceso dinámico que en un continuo puede variar en el tiempo. Se profundizará un poco más sobre este aspecto.

La motivación como un continuo dinámico

Desde la TAD, los factores sociales influyen en la motivación a través de mediadores constituidos por las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relacionamiento social (o vinculación). En función de su satisfacción se favorecen distintos

tipos de motivación en un continuo: intrínseca (MI), extrínseca (ME) y *amotivación* (A) (Deci y Ryan, 1985, 2002, 2008). La *amotivación* es el estado en el que no se satisface ninguna de las necesidades psicológicas, genera bajo rendimiento académico y mayor probabilidad de deserción (Howard et al, 2020). Luego, le siguen varias formas de ME que varían en su autonomía relativa. La forma más extrínseca de la motivación es *la regulación externa*, en la que los comportamientos se dirigen para ganar privilegios, recompensas tangibles o la aprobación de los demás. El estudiante experimenta satisfacción en la necesidad de maestría, pero no frente a la autonomía y relación social.

Continúa la *regulación introyectada*, en la cual, la culpa o la vergüenza impulsa el comportamiento de logro. El estudiante se moviliza por la búsqueda de aprobación, logrando conexión con los otros a costa de su bienestar, puede experimentar competencia y muy baja autonomía; pero, también el estudiante puede experimentar poco bienestar emocional y personal, o persistencia y las metas orientadas al desempeño (Howard et al, 2021), por lo cual, es necesario indagar a profundidad cada caso.

En lo sucesivo, se ubica la *regulación identificada,* caracterizada por la sensación de que las acciones del estudiante son importantes, significativas y coherentes con su identidad; estas se asocian con la persistencia en los estudios (i.e., esfuerzo, intención de continuar y baja deserción). Por su parte, la *regulación integrada* representa el tipo más completo de internalización, en la cual, la persona no solo reconoce y se identifica con el valor de la actividad, sino que, además, encuentra congruencia con otros intereses fundamentales y valores, mayor autonomía y competencia. No obstante, aún no presenta el ejercicio pleno de su autonomía.

Finalmente, en el otro extremo del continuo se encuentra la forma más autónoma, la MI, que es inherente al yo o la tarea y se caracteriza por el interés, disfrute, la experiencia de competencia, volición y conexión social. Este último tipo de motivación, se relaciona de forma positiva y significativa con resultados como el desempeño académico y el bienestar personal (Howard et al., 2021; Taylor, 2014) y, por tanto, el nivel "ideal" de motivación para mantener la acción a través del tiempo, sin perder la energía que direcciona la conducta.

La evidencia empírica revela que, los cambios en el continuo de la motivación pueden ir y venir, no se trata de un crecimiento acumulativo. Por ejemplo, Corpus et al. (2020) analizaron las trayectorias de cambio de la motivación en estudiantes de primer año de universidad, a través de modelos de crecimiento latente. Los autores encontraron niveles inicialmente altos con tendencias decrecientes de motivación intrínseca y regulación identificada, niveles crecientes de introyección positiva y negativa, así como niveles bajos con tendencia creciente de regulación externa y desmotivación. Aunque este tipo de hallazgos aún requiere mayor estudio, los patrones encontrados sugieren que, los tipos de motivación más autónomos tienden a disminuir durante el primer año de la universidad, mientras que, los tipos de motivación más controlados tienden a aumentar. Esto puede deberse a la insatisfacción con las expectativas de formación profesional del estudiante en el entorno universitario y los modelos de evaluación académica que, entre otros elementos, lo orientan hacia los resultados de su desempeño y el control estructurado externo.

En una línea similar, Garn y Morin (2021) evaluaron el cambio de la motivación autónoma y de las estrategias de regulación motivacional durante un semestre. Los autores encontraron que las tasas de cambio en la regulación motivacional y la motivación autónoma no eran lineales, sino que disminuyeron durante las primeras diez semanas del semestre y luego se

recuperaron en el último mes. Los estudiantes con mayor desempeño académico al inicio del semestre informaron mayores estrategias de regulación de la motivación, en comparación con los estudiantes con bajo desempeño al finalizar el semestre, quienes no recuperaron la motivación autónoma con que iniciaron el semestre.

Así las cosas, el análisis longitudinal del proceso motivacional es un imperativo en el análisis del cambio en la motivación, en la medida que, tal como indica la evidencia empírica, este no es un fenómeno estático, ni mucho menos un fenómeno evaluable en cantidades en un momento de tiempo. En este sentido, la TAD cobra relevancia en el estudio de la motivación y la intención de desertar, al orientar al investigador, los psicólogos y educadores a explorar aquellos aspectos invariantes de la motivación misma: la energía (generada en las necesidades) y la dirección (concerniente a los procesos del organismo que le dan significado a los estímulos internos y externos, orientando la acción hacia la satisfacción de necesidades).

Este argumento puede ser ilustrado en el análisis de un caso de seguimiento longitudinal desde la postura de la TAD (Yaghoubi Nejad et al., 2016). Los autores rastrearon el cambio en la motivación en aprendices de inglés en tres momentos de medición durante un semestre. En la entrevista inicial (antes del curso) los estudiantes reportaron motivaciones relacionadas con las metas personales y los incentivos extrínsecos, por ejemplo, imagen futura e incentivos externos para el aprendizaje. En la segunda entrevista presentaron más razones orientadas hacia el disfrute, incentivos internos para el aprendizaje e imagen futura y disminuyó la experiencia de aprendizaje, los incentivos extrínsecos y la competencia deseada. En la tercera entrevista, se estabiliza la motivación presentada en el momento anterior, sin embargo, una estudiante redujo sus razones motivacionales; ella dejó de considerar la imagen futura y las emociones positivas hacia sus instructores, por el contrario, se orientó hacia la consecución de incentivos internos. Aunque el seguimiento longitudinal se restringe a un semestre, los cambios evidenciados entre el primer y segundo momento, revelan que, la experiencia de aprendizaje significativo junto con la ganancia de maestría, orientan la trayectoria de la motivación hacia formas de regulación intrínseca, las cuales son asociadas con menor probabilidad de abandono de la carrera.

En suma, desde la mirada de la TAD, la intención de desertar de la carrera universitaria puede estar movilizada por la orientación a la recompensa (ME con regulación externa), en lugar de la orientación a la tarea misma y el desarrollo de sí mismo (MI). En este sentido, cuando el estudiante se orienta hacia la búsqueda de resultados y obtiene una retroalimentación negativa del profesor ante el desempeño, generalmente, perderá rápidamente la energía que lo moviliza; o cuando se orienta a obtener buenas calificaciones, independientemente del interés o disfrute por su crecimiento personal, entonces, cada vez que termine un examen debe encontrar un nuevo reto que lo oriente a la satisfacción de sus necesidades básicas, llevándolo a fluctuaciones permanentes en su proceso motivacional. En su lugar, si el estudiante está orientado hacia la tarea misma, el interés y disfrute por su crecimiento personal, las diferentes actividades que realiza en el cotidiano hacen parte de esa gran tarea que, a largo plazo lo llevarán a ser un profesional, a disfrutar su experiencia social y académica en la universidad, mientras que logra la competencia necesaria para insertarse en el contexto laboral. En este sentido, el estudiante puede fluctuar entre regulaciones motivacionales poco favorables para el aprendizaje y la permanencia (e.g., amotivación, regulación introyectada) estabilizando su motivación hacia regulaciones más autónomas (e.g., identificada, integrada e intrínseca), las cuales son más favorables para el funcionamiento óptimo del estudiante y su permanencia en la universidad.

Qué papel cumple la motivación en la explicación de la deserción universitaria

Existe evidencia del impacto de las variables psicológicas sobre el fenómeno de la deserción universitaria, ofreciendo respuestas acerca de cómo los estudiantes logran el éxito académico y tasas de graduación óptimas, estos dos últimos como activos invaluables en el mercado laboral (Fabian et al., 2001). Los estudios encontrados sobre la retención de estudiantes se han centrado en los procesos de integración social y académica del estudiante con la universidad (Tinto, 1975), en la explicación de los sistemas de creencias y actitudes cognitivas generales que impactan directamente el ajuste del estudiante en el sistema educativo (Bean, 1980), y en el análisis de los sistemas de creencias sobre la capacidad o eficacia percibida para afrontar las demandas académicas de la educación (Bandura, 1997; Kahn y Nauta, 2001; Gerhardt y Brown, 2006). Cada uno de estos enfoques enfatizan sobre el modelo de estructuras de creencias en constante cambio de los estudiantes que favorecen u obstaculizan sus procesos de ajuste a un entorno que le genera demandas en diferentes niveles (e.g., cognitivo, productivo, normativo, social, entre otros). Sin embargo, estos modelos no orientan respuestas directas acerca de cómo el estudiante moviliza su acción, qué la energiza o hacia dónde la direcciona.

Desde modelos centrados en variables del estudiante, Ackerman et al. (2013) identificaron que el autoconcepto frente a las ciencias se convierte en una variable clave para predecir la deserción. Las mujeres que abandonaron las carreras STEM presentaron un bajo autoconcepto hacia las matemáticas o ciencias, a pesar de tener niveles relativamente más altos de maestría/organización y habilidades cognitivas previas al ingreso a la universidad, en comparación con los hombres. Lo que esto indica, es que la deserción no se agota en variables de productividad cognitiva, por el contrario, los procesos motivacionales resultados de la interacción del estudiante en un contexto educativo con estereotipos de género frente la construcción identitaria orientada a la ciencia, pueden cambiar las formas de explicar el abandono de la carrera.

En una línea similar, Alkan (2014) encontró que la aceptación o pertenencia al contexto universitario, posee mayor poder predictivo en la intención de desertar en modelos que incluyen variables académicas (e.g., calificaciones, promedio académico, estrategias de afrontamiento y factores sociales. Dai y Cromley (2014) identifican que los estudiantes con sistemas de creencias sobre su capacidad intelectual como una entidad fija, se orientan a metas de desempeño y son menos resilientes frente a situaciones difíciles. En consecuencia, ellos son más susceptibles a abandonar sus estudios; mientras que, los estudiantes que sostienen teorías de la inteligencia como una capacidad maleable e incremental se orientan hacia metas de maestría, presentan mayor resiliencia y, a su vez, mayor probabilidad de persistir en la carrera.

Bäulke et al (2018) encontraron en su modelo que cuanto más los estudiantes regulan su motivación de formas efectivas, menos pronunciada es su procrastinación académica y, en consecuencia, menor es la probabilidad de desertar de su carrera porque obtienen buenos resultados académicos. Otras variables motivacionales que han resultado relevantes en la explicación de la deserción han sido la pertenencia social (Höhne y Zander, 2019), el valor intrínseco, el valor de logros y el costo percibido en el programa (Schnettler et al., 2020). Frente a la intención de finalizar un programa académico, los hallazgos señalan el aporte significativo de variables como el apoyo social, el apoyo institucional percibido, la autoeficacia

académica (Thomas, 2014), la identificación con el programa y la percepción de capacidad (Jones et al., 2013).

Aunque la motivación es una fuente que protege o que inhibe al estudiante de tomar la decisión de desertar, no se engañará al lector asumiendo que la motivación explica totalmente el cambio en la intención de desertar; pero, si se insistirá en que es una variable a estudiar e intervenir por ser clave en los procesos de aprendizaje y de ajuste del estudiante a su sistema educativo. Entrando a la discusión se puede responder el siguiente interrogante: ¿cómo se inhibe la intención de desertar desde la motivación? Se proponen dos variables asociadas a la motivación como posibles inhibidoras de la intención de desertar que el lector podría integrar en sus procesos de intervención e investigación: la motivación intrínseca y el ajuste/pertenencia al entorno universitario. A continuación, se describen cada una de ellas.

Disfrute, interés y orientación hacia la tarea: motivación intrínseca

La motivación intrínseca (MI) impacta sobre la decisión de desertar de los estudios universitarios. El estudiante usa su disposición autónoma y natural para asimilar e integrar el conocimiento por curiosidad e interés, lo cual, a su vez, es usado para realizar cualquier actividad durante periodos de tiempo largo, por el placer mismo de realizarla más allá de los resultados de la actividad en sí (Deci y Ryan, 2000). Esta disposición autónoma y natural, que se denomina MI, es la energía que direcciona la acción del estudiante para persistir en sus procesos de formación profesional sin la intención de desertar de su carrera.

Lo que Deci y Ryan (2000) colocan en la mesa de discusión es que, cuando los estudiantes identifican un interés y disfrutan genuinamente de aprender en y sobre el mundo, entonces ellos persistirán en el alcance de sus objetivos, aunque estos tomen años. Cuando las necesidades de autonomía, competencia y relación no se ven satisfechas, suelen producir resultados no adaptativos como el estrés psicológico y la intención de abandono académico. El asunto aquí es que, el estudiante que se orienta hacia la tarea por el gusto mismo de hacerla, persistirá en el proceso de búsqueda de información y aprendizaje disciplinar en la carrera seleccionada de forma cada vez más efectiva hasta lograr la graduación; en comparación de aquellos estudiantes que están orientados por la coerción de los padres, por el afán de reconocimiento social externo, por salvaguardar su autoestima, por el temor a obtener una evaluación negativa, entre otros elementos externos asociados al ego o a los resultados finales de la tarea.

Estudiar una carrera profesional implica al estudiante pensar en sí ejerciendo oficios y cumpliendo un papel en la sociedad, que a su vez debe generarle disfrute por el mismo placer de tomar retos, en un intento por dominar su ambiente a través del fortalecimiento de sus habilidades (Ryan y Deci, 2017). La inhibición de la intención de desertar entonces, estará concentrada en el proceso de interacción de los factores inter- e intrapersonales que energizan y direccionan la acción del estudiante. El estudiante debe dar sentido y significado al proceso de transformación profesional que realiza en la institución de educación superior, para entonces, generar las acciones que, en el día a día, lo orientan hacia la tarea. Aquí está la clave para que la MI inhiba la intención de desertar del estudiante: *la interacción de los aspectos más intrapersonales (i.e., asociados a su interés) y a los interpersonales (i.e., asociados a la tarea).*

En suma, el interés genuino de transformarse a sí mismo para dominar el ambiente y disfrutar mientras se forma generará la MI que le permite persistir en su formación profesional hasta graduarse con éxito. El estudiante integra saberes que lo conducen a reflexionar y deliberar

sobre la coincidencia entre los intereses, las habilidades, los valores y las metas en relación con diferentes profesiones, lo cual, puede conducir a una mayor valoración, satisfacción y disfrute de sí mismo en la carrera. En consecuencia, la activación de la MI conducirá al estudiante a persistir en el logro de sus objetivos de formación profesional no porque se matriculó y debe cumplir un plan de estudios predeterminado, sino porque en el cotidiano siente curiosidad e interés, disfruta asimilar e integrar el nuevo conocimiento, encuentra significado en su crecimiento personal y valora su cambio de rol en la sociedad, entre otros. Por lo tanto, la MI inhibe la intención de desertar en la medida en que favorece el aprendizaje significativo, orienta la acción del estudiante hacia la tarea, abre las posibilidades de asumir retos por convicción propia, favorece el disfrute de la persistencia, mantiene la energía y la dirección de la acción del estudiante durante largos periodos de tiempo.

Ajuste y pertenencia al entorno universitario

En el apartado anterior se indicó que el interés, el disfrute, la significancia del aprendizaje, plantearse retos, entre otros aspectos asociados a la MI inhiben la intención de desertar. La MI se constituye en los procesos de interacción entre el estudiante y sus contextos académicos, familiares, laborales y sociales, en los cuales el estudiante ejerce un rol, participa y logra satisfacer las necesidades de autonomía, relación y competencia. Por ello, el proceso de ajuste a ese entorno cobra relevancia y se convierte en un espacio susceptible de ser analizado e intervenido por el investigador, el psicólogo o el educador. La apuesta es que, es más probable que el estudiante se sienta motivado intrínsecamente y logre sus metas personales y académicas (Deci y Ryan 1985, 2000) cuando se siente parte de un sistema social y académico que soporta el cumplimiento de sus expectativas de crecimiento y formación profesional.

Elliot y Harackiewicz (1996) encontraron que la MI es mayor entre los estudiantes que experimentan un ajuste entre su orientación al logro (es decir, el valor del estudiante) y el enfoque específico en el establecimiento de metas de una tarea (la norma ambiental). Generalmente, este tipo de estudiantes son quienes no revelan intención de desertar de sus estudios. En el mismo sentido, Bryde y Milburn (1990) afirman que, estudiantes con mayor nivel de autonomía, iniciativa y regulación al estar inmersos en contextos universitarios de alto nivel de exigencia, elevado prestigio o, incluso, normas institucionales estrictas, generalmente, ellos perciben su entorno universitario como un espacio propicio para persistir en sus procesos de formación de forma exitosa. En consecuencia, los estudiantes con estas condiciones son quienes logran permanecer y culminar exitosamente sus estudios.

Esta evidencia indica que existe una *relación innegable entre las demandas del contexto y la habilidad del estudiante para mantenerse enfocado en su tarea y ajustarse a los contextos universitarios*, como el elemento clave para inhibir la intención de desertar de los sistemas educativos. Hernández, et al. (2013) argumentan que, en todos los niveles de educación, en disciplinas STEM o no STEM, la evidencia apoya la conclusión acerca que la motivación es sensible a las características ambientales sobresalientes dentro y fuera del contexto inmediato del aula. De allí, la importancia de los procesos de interacción y retroalimentación que, en contextos formales e informales, ofrecen los profesores, los compañeros de la clase, los padres de familia, el grupo de amigos, los supervisores de las prácticas, entre otros posibles entornos en los que participa el estudiante universitario.

Los procesos de transformación profesional involucran no solo conocimiento disciplinar, sino también, múltiples cambios en el individuo que le permitan construir su propia identidad para desempeñarse en la sociedad de formas diferenciadas. El ajuste entre los valores del individuo y las normas ambientales está relacionado con la persistencia de la persona en el ambiente específico (Holland, 1997; Kristof, 1996). Por ello, es esperable que, los estudiantes que persiguen y persisten en tareas y creen que las normas de los contextos en donde desempeñan sus roles son congruentes con sus metas y valores personales, se mantengan motivados a través del tiempo para alcanzar sus objetivos de formación académica y no deserten.

Suhlmann et al. (2018), desde el marco de ajuste persona-entorno (Edwards et al., 1998), encontraron que, el sentido de pertenencia a la universidad (i.e., sentimiento de ser una parte valorada de la comunidad universitaria) es una variable clave para promover el bienestar y la motivación de los estudiantes, así como para afectar negativamente las intenciones conductuales de abandonar el entorno (Verquer et al., 2003). Los autores también encontraron que, los estudiantes con una autoconstrucción de mayor dignidad expresaron menos intenciones de deserción, transmitidas a través del sentido de pertenencia a la universidad, cuando se percibió que las normas universitarias respaldaban la independencia.

Adicionalmente, Suhlmann et al. (2018) encontraron que, las normas universitarias percibidas estaban relacionadas con una motivación académica más autónoma. Así, el buen ajuste entre la persona y el ambiente universitario facilita los sentimientos de pertenencia a la institución de educación superior, el bienestar y la motivación, a la vez que, inhibe el desarrollo de intenciones de deserción. De esta forma, el bienestar es un resultado y la motivación es un precursor del ajuste durante la formación de los estudiantes universitarios.

En suma, el desarrollo de la autonomía en contextos universitarios estructurados se asocia al incremento de la motivación intrínseca del estudiante, lo cual, a su vez, inhibe la intención de desertar de la carrera y los contextos universitarios. No obstante, uno de los asuntos pendientes por resolver es si la articulación entre las variables individuales y las contextuales son generalizables a cualquier tipo de población.

Implicaciones de la TAD para el estudio de la motivación y la deserción universitaria

Se ahonda ahora en: ¿cómo la TAD nos permite avanzar en la explicación de la motivación y la deserción universitaria? En el nivel situacional de la motivación, la TAD asume que los factores socio contextuales e intrapersonales influyen en los patrones y cambios en la motivación de los estudiantes, de forma que, la percepción de competencia, de la autonomía y la relación se asocia a las experiencias académicas, sociales y es maleable a la influencia de la familia, los pares y docentes (Ryan y Deci, 2017). Es en este nivel que la TAD es diferente de otros enfoques de la motivación porque enfatiza en los diferentes tipos y fuentes de motivación que tienen tendencias dinámicas, situacionales, no progresivas o secuenciales.

La motivación no es un fenómeno unitario o dicotómico. Existen distintas formas de motivación, algunas volitivas y congruentes con el desarrollo del Yo (*self*; motivación intrínseca) y otras externas que responden a recompensas del entorno, a presiones contextuales (motivación extrínseca), o presiones internas (regulación introyectada) para intentar responder a las demandas del entorno (Howard et al., 2021). En este caso, el interés no radica en si el estudiante está poco o muy motivado (cantidad de motivación), en su lugar, el interés de la TAD es la calidad de la

motivación. Dentro del espectro propuesto existen tipos motivacionales que se relacionan de forma más positiva con el bienestar y el funcionamiento óptimo del individuo (e.g., motivación intrínseca, integrada o identificada). El tránsito por este tipo de motivaciones no ocurre de manera lineal, en su lugar, los estudiantes pueden ir y venir por distintas motivaciones, en gran parte atribuyendo el cambio a aspectos situacionales, del contexto, al soporte del profesor, a las interacciones que emergen en el aula, entre otros aspectos de interacción con el entorno (Deci y Ryan, 2002). Este principio interesante de la TAD, permite entender que la motivación no es un atributo del estudiante, por el contrario, esta emerge producto de la interacción de variables intrapersonales e interpersonales en contextos situados.

Asumir que la motivación no es estática, ni es un atributo personal, sino dinámica y situada es un desafío. La motivación puede verse afectada por diferentes factores contextuales, como el comportamiento del profesor y los alumnos, el ambiente de aula, el papel del alumno, las relaciones e interacciones profesor - alumno (Waninge et al., 2014; Jodaei et al., 2018), entre otros elementos. La tendencia en la investigación, es el abordaje de este constructo con estudios transversales basados en el uso de autoinformes con medidas retrospectivas, lo cual resulta contradictorio y poco coherente con la naturaleza del fenómeno.

Desde la TAD, la motivación es fenómeno multidimensional, dinámico y situado susceptible de ser indagado desde estudios longitudinales en periodos de tiempo corto (e.g., un semestre) con análisis de curvas de trayectorias, pero aún resulta insuficiente la evidencia para entender el cambio de la motivación y los mecanismos asociados. Estudiar la motivación como constructo multidimensional, en lugar de categoría binaria o como un índice global de la motivación, permitirá esclarecer la contribución que cada tipo de motivación aporta al bienestar psicológico, el rendimiento académico, la deserción, la permanencia, entre otros factores y cómo cada tipo puede ser susceptible al cambio.

Para capturar la naturaleza dinámica y situada de la motivación es necesario implementar estudios en escenarios de participación auténtica, de tipo longitudinal (al menos más de un semestre académico) y con métodos que permitan recoger la experiencia de los sujetos involucrados en la situación o actividad concreta. Estudiar las experiencias subjetivas de las personas que interactúan en un ambiente natural (Csikszentmihalyi, et al., 1977) es una vía con validez ecológica para la comprensión de la motivación como un proceso situado; o, el análisis de ponderaciones relativas como estrategia para identificar qué tipos de regulación están influyendo en un resultado e indicar el peso de la contribución de cada uno, superando los problemas de colinealidad (Tonidandel y LeBreton, 2015).

La evidencia construida alrededor de la TAD sostiene que ambientes académicos y familiares que soportan la autonomía (i.e., fomento de la iniciativa, la participación, la expresión de intereses, retroalimentación positiva, oportunidades de elección, atención a las emociones) (Behzadnia et al., 2019; Thomas y Muller, 2014) o ambientes familiares democráticos promueven la satisfacción de necesidades y, en consecuencia, la motivación intrínseca (Alt, 2015). Mientras que, ambientes controladores pueden socavar el interés y el disfrute del estudiante, minimizar la percepción de competencia y fomentar regulaciones motivacionales externas al basarse en premios y castigos, amenazas, evaluaciones y entornos competitivos (Ryan y Deci, 2017; Nalipay et al, 2020).

Asimismo, la TAD señala que existen mecanismos intrapersonales que facilitan u obstruyen la motivación intrínseca. Entre los mecanismos que facilitan la MI se encuentran la orientación

a la tarea, es decir, cuando el estudiante se orienta hacia metas de maestría y hacia el dominio de una actividad, el auto-preguntarse por el interés y el sentido de las actividades que realiza. En contraste, se clasificaron como obstructores de la MI, la orientación al ego, la búsqueda de aceptación y la introyección. Cuando los estudiantes se orientan al ego, tratan de dirigir sus esfuerzos a la evitación del rechazo, se sienten presionados por pertenecer a un grupo y se preocupan demasiado por cómo los demás los evalúan o piensan de ellos (autoconciencia objetiva), lo que, a su vez, genera un declive en la MI (Ryan y Deci, 2017) y consecuencias negativas a nivel del bienestar, el desempeño y la permanencia académica.

Esto señala un foco de atención importante, para la psicología educativa en el entendimiento de qué pasa con los estudiantes en sus dimensiones intra- e interpersonal, qué pasa en su contexto para que en algunos casos los estudiantes exhiban trayectorias motivacionales poco favorables para el rendimiento, la permanencia académica, el bienestar psicológico del estudiante y en otros casos se evidencien cambios positivos que redundan en un mejor ajuste académico.

Conclusiones

Durante el desarrollo de este capítulo teórico-reflexivo se expuso que el enfoque dialéctico-orgánico de la TAD es una vía para estudiar la motivación de los estudiantes y la intención de desertar, en la medida que permite rastrear universales en el proceso de la motivación. Desde esta macroteoría motivacional, el estudiante será conceptuado como un organismo activo que se orienta hacia el crecimiento, a dominar los ambientes y a integrar las nuevas experiencias en un coherente sentido de sí mismo (Deci y Flaste, 1996). En esta línea, esta mirada orienta al investigador, al psicólogo o educador a buscar cómo los estudiantes en sus procesos académicos satisfacen sus necesidades de transformación profesional e ingreso al mercado laboral, logrando articular las fuerzas externas con sus emociones e impulsos (fuerzas internas) en una estructura interna unificada denominada *sí-mismo* (Deci y Flaste, 1996). Lo interesante de la TAD es que permite innovar en el análisis de las interacciones de variables relacionadas con la pertenencia, la motivación y la intención de desertar (Suhlmann, et al, 2018). En este capítulo se propusieron dos elementos que pueden alimentar las preguntas de investigación y diseño de intervenciones, a nivel básico y aplicado en estudios de tipo longitudinal, orientadas a inhibir la intención de desertar, las cuales pueden ser comparadas entre estudiantes con y sin intención de desertar, o con estudiantes activos y desertores: la MI y el ajuste y la pertinencia al entorno universitario.

Siguiendo los hallazgos de Suhlmann, es plausible considerar que la TAD favorece el análisis de congruencias entre el desarrollo individual (valores implícitos, autoconstrucción) y el ajuste que experimentan los estudiantes a entornos sociales universitarios que le resultan exigentes en cuanto a su autonomía y autodeterminación, lo que a su vez, puede moderar la intención de permanecer o desertar de la carrera profesional. Adicionalmente, la MI puede ser analizada como el recurso de energía que lleva al estudiante a la acción, a tomar retos óptimos en un intento por dominar su ambiente a través del fortalecimiento de sus habilidades (Ryan y Deci, 2017). Siguiendo a Ryan y Deci (2017) la TAD pretende suplir los vacíos existentes en las explicaciones de la deserción estudiantil basadas más en la orientación de la acción desde el ejercicio de las habilidades, el conocimiento y el propósito rígido de alcanzar una meta externa al aprendizaje en sí mismo.

La TAD es un enfoque de la motivación humana que describe las circunstancias sociales bajo las cuales las personas experimentan bienestar y vitalidad. En esta línea, esta macroteoría

motivacional, permite a los psicólogos, educadores e investigadores del fenómeno de la deserción universitaria concentrarse en estudiar el interés genuino del estudiante por permanecer en su carrera universitaria hasta transformarse como profesional para insertarse en el contexto laboral. Para ello, se sugiere analizar aquellas condiciones externas que pueden promover u obstruir el cumplimiento de las tareas, de aquello que de intrínsecamente energiza al estudiante a iniciar y dirigir la atención y el comportamiento exploratorio, así como a mantener el disfrute y la voluntad de continuar en la tarea.

En síntesis, la línea argumentativa presentada en este capítulo teórico ofrece insumos al lector para expandir la forma de conceptualizar la motivación como constructo multidimensional, dinámico y situado, lo cual implica reconocer que son varias las razones que movilizan la acción del estudiante, que incluso pueden presentarse de forma concomitantes y ser maleables conforme a las condiciones del contexto, de la cultura, las prácticas de aula y a la interacción docente-estudiante. Al mismo tiempo, como un constructo con invariantes universales que, independientemente de las condiciones del entorno social y las interacciones, permite analizar de forma generalizada el proceso en estudiantes con diversas características étnicas, sociales o demográficas. La inconsistencia frente a algunos hallazgos en términos de la variabilidad cultural, de la contribución de cada tipo de motivación en el bienestar y funcionamiento académico y social, plantea la necesidad de seguir indagando las variaciones culturales y contextuales desde aproximaciones teóricas y metodológicas más coherentes con la naturaleza del constructo. Incluso, proponer estudios que permitan indagar cómo la motivación puede ser modulada por el significado de éxito, fracaso, desarrollo y crecimiento personal, las metas valoradas socialmente y las prácticas de socialización privilegiadas en diferentes culturas.

Referencias

Ackerman, P. L. (2014*).* Nonsense, common sense, and science of expert performance: Talent and individual differences*. Intelligence*, 45, 6-17. https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.04.009

Alkan, N. (2014). Humor, Loneliness and Acceptance: Predictors of University Drop-out Intentions. Procedia - *Social and Behavioral Sciences*, *152*, 1079–1086. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.278)

Alt, D. (2015). First-year female college students' academic motivation as a function of perceived parenting styles: A contextual perspective. *Journal of Adult Development, 22*(2), 63-75. DOI 10.1007/s10804-014-9201-2

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Bäulke, L., Eckerlein, N. & Dresel, M. (2018). Interrelations between motivational regulation, procrastination and college dropout intentions. *Unterrichtswiss 46*, 461–479 https://doi.org/10.1007/s42010-018-0029-5

Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education, 12*(2), 155-187. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED174873.pdf

Behzadnia, B., Mohammadzadeh, H., & Ahmadi, M. (2019). Autonomy-supportive behaviors promote autonomous motivation, knowledge structures, motor skills learning and performance in physical education. *Current Psychology, 38*(6), 1692-1705. https://doi.org/10.1007/s12144-017-9727-0

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar.* CISSPRAXIS

Brunet, J., Gunnell, K. E., Gaudreau, P., & Sabiston, C. M. (2015). An integrative analytical framework for understanding the effects of autonomous and controlled motivation. *Personality and Individual Differences, 84,* 2-15. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.034

Bryde, J. F., & Milburn, C. M. (1990). Help to make the transition from high school to college. In R. L. Emans (Ed.), *Understanding undergraduate education* (pp. 203 –213). University of South Dakota Press.

Buzdar, M. A., Mohsin, M. N., Akbar, R., & Mohammad, N. (2017). Students' Academic Performance and its Relationship with their Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Journal of Educational Research (1027-9776)*, 20(1), 74-82. http://jer.iub.edu.pk/journals/JER-Vol-20.No-1/5_Students_Acadeic_Performance.pdf

Cervero Fernández-Castañón, A. (2020). Factores relacionados con el abandono en Educación Superior. http://hdl.handle.net/10651/57252

Cheryan, S., Ziegler, S. A., Montoya, A. K., & Jiang, L. (2017). Why are some STEM fields more gender balanced than others? *Psychological Bulletin, 143*(1), 1. https://doi.org/10.1037/bul0000052

Corpus, J. H., Robinson, K. A., & Wormington, S. V. (2020). Trajectories of motivation and their academic correlates over the first year of college. *Contemporary Educational Psychology, 63*, 101907. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101907

Csikszentmihalyi, M., Larson, R., & Prescott, S. (1977). The ecology of adolescent activity and experience. *Journal of Youth and Adolescence, 6*, 281–294.

Dai, T., & Cromley, J. G. (2014). Changes in implicit theories of ability in biology and dropout from STEM majors: A latent growth curve approach. *Contemporary Educational Psychology, 39*(3), 233-247. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.003

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985).The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality,* 19, 109-134. https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6

Deci, E. L., & Flaste, R. (1996). *Why we do what we do: Understanding self-motivation.* Penguin books.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 49*(3), 182. DOI: 10.1037/a0012801

DeWitz, S. J., Woolsey, M. L., & Walsh, W.B. (2009). College student retention: an exploration of the relationship between self-concept beliefs and purpose in life among college students. *Journal of College Student Development, 50,* 19–34. https://doi.org/10.1353/csd.0.0049.

Dresel, M., & Grassinger, R. (2013). Changes in achievement motivation among university freshmen. *Journal of Education and Training Studies, 1,* 159–173. https://doi.org/10.11114/jets.v1i2.147

Dresel, M., Schmitz, B., Schober, B., Spiel, C., Ziegler, A., Engelschalk, T. & Steuer, G. (2015). Competencies for successful self-regulated learning in higher education: structural

model and indications drawn from expert interviews. *Studies in Higher Education, 40*(3), 454-470. https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1004236

Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. *Handbook of competence and motivation,* 105-121.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology, 53*(1), 109-132.

Edwards, J. R., Caplan, R. D., & Van Harrison, R. (1998). Person-environment fit theory. *Theories of organizational stress, 28*(1), 67-94. https://public.kenan-flagler.unc.edu/faculty/edwardsj/edwardsetal1998.pdf

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of personality and social psychology, 70*(3), 461–475. doi:10.1037/0022-3514.70.3.461

Engelschalk, T., Steuer, G., & Dresel, M. (2016). Effectiveness of motivational regulation: Dependence on specific motivational problems. *Learning and individual differences, 52*, 72-78. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.011

Fabian, G., Rehn, T., Brandt, G., & Briedis, K. (2001). *Karriere mit Hochschulabschluss. Hochschulabsolventinnen und-absolventen des Prüfungsjahrgangs.* HIS Hochschul-Informations-System GmbH. http://docs.dpaq.de/4428-akademiker2.pdf

Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). Springer.

Friedman, B. A., & Mandel, R. G. (2011). Motivation predictors of college student academic performance and retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 13*(1), 1-15. https://doi.org/10.2190/CS.13.1.a

Garn, A. C., & Morin, A. J. (2021). University students' use of motivational regulation during one semester. *Learning and Instruction, 74,* 101436. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101436

Gerhardt, M. W., & Brown, K. G. (2006). Individual differences in self-efficacy development: The effects of goal orientation and affectivity. *Learning and individual differences, 16*(1), 43-59. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.06.006

Gillet, N., Morin, A. J., & Reeve, J. (2017). Stability, change, and implications of students' motivation profiles: A latent transition analysis. *Contemporary Educational Psychology, 51*, 222-239. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.006

González-Campos, J. A., Carvajal-Muquillaza, C. M., & Aspeé-Chacón, J. E. (2020). Modelación de la deserción universitaria mediante cadenas de Markov. *Uniciencia, 34*(1), 129-146. http://dx.doi.org/10.15359/ru.34-1.8.

González-Fiegehen, L.E. y Espinoza Díaz, O. (2020). Deserción en educación superior en América Latina y el Caribe. *Paideia. 45*, 33-46. Recuperado a partir de https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1836

Gottfried, A. E., Marcoulides, G. A., Gottfried, A. W., & Oliver, P. H. (2013). Longitudinal Pathways From Math Intrinsic Motivation and Achievement to Math Course Accomplishments and Educational Attainment. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 6*(1), 68–92. doi:10.1080/19345747.2012.698376

Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias mo-

tivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación, Sección de Investigación, 37*(2). http://www.rieoei.org/investigacion/625Herrera.
Höhne, E., & Zander, L. (2019). Sources of male and female students' belonging uncertainty in the computer sciences. *Frontiers in Psychology, 10,* 1740. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01740
Holland, A. P. W. (1997). *Faculty motivations for giving to their employing institutions.* The University of Alabama.
Howard, J. L., Gagné, M., & Morin, A. J. (2020). Putting the pieces together: Reviewing the structural conceptualization of motivation within SDT. *Motivation and Emotion, 44*, 846-861.
Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science, 16*(6), 1300–1323. https://doi.org/10.1177/1745691620966789
Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 644–661. https://doi.org/10.1037/a0014241.
Jodaei, H., Zareian, G., Amirian, S. M. R., & Adel, S. M. R. (2018). The interplay of teacher motivation and learner motivation: AQ method study. *Current Psychology,* 1-15. https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-018-0091-5
Jones, B. D., Ruff, C., & Paretti, M. C. (2013). The impact of engineering identification and stereotypes on undergraduate women's achievement and persistence in engineering. *Social Psychology of Education, 16*(3), 471-493. DOI 10.1007/s11218-013-9222-x
Kahn, J. H., & Nauta, M. M. (2001). Social-cognitive predictors of first-year college persistence: The importance of proximal assessment. *Research in Higher Education, 42*(6), 633-652. https://doi.org/10.1023/A:1012225510213
Kristof, A. L. (1996). Person- organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel psychology, 49(*1), 1-49. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1996.tb01790.x
Meens, E. E., Bakx, A. W., Klimstra, T. A., & Denissen, J. J. (2018). The association of identity and motivation with students' academic achievement in higher education. *Learning and Individual Differences, 64,* 54-70. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.006
Nalipay, M. J. N., King, R. B., & Cai, Y. (2020). Autonomy is equally important across East and West: Testing the cross-cultural universality of self-determination Theory. *Journal of Adolescence, 78,* 67-72.
Navarro-Roldan, C.P. y Reyes-Parra, P.A. (2021). Reflexiones sobre la deserción universitaria. En C.P. Navarro-Roldan y P.A. Reyes-Parra (Eds.) *Deserción universitaria* (En prensa). Ediciones Universidad de Boyacá.
Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*(4), 315-341. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9
Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1),

33–40. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33
Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry,* 11, 319-338. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_03
Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* Guilford Publications.
Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación.* México: Mc Graw-Hill.
Schnettler, T., Bobe, J., Scheunemann, A., Fries, S., & Grunschel, C. (2020). Is it still worth it? Applying expectancy-value theory to investigate the intraindividual motivational process of forming intentions to drop out from university. *Motivation & Emotion, 44*(4). https://doi.org/10.1007/s11031-020-09822-w
Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
Suhlmann, M., Sassenberg, K., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2018). Belonging mediates effects of student-university fit on well-being, motivation, and dropout intention. *Social Psychology, 49*(1). https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000325
Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology, 39*(4), 342-358. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002
Thomas, D. (2014). Factors that influence college completion intention of undergraduate students. *The Asia-Pacific Education Researcher, 23*(2), 225-235. https://doi.org/10.1007/s40299-013-0099-4
Thomas, A. E., & Müller, F. H. (2014). Autonomy support: a key for understanding students learning motivation in science?. *Zeitschrift* für *Bildungsforschung*, 4(1), 43-61. https://doi.org/10.1007/s35834-013-0073-5
Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89-125. https://doi.org/10.3102/00346543045001089
Tonidandel, S., & LeBreton, J. M. (2015). RWA web: A free, comprehensive, web-based, and user-friendly tool for relative weight analyses. *Journal of Business and Psychology, 30*(2), 207-216. DOI 10.1007/s10869-014-9351-z
Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M., & Bernardo, A. B. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación, 2* (18), 131-154. https://doi.org/10.5944/educxx1.20066
Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology, 97*(3), 468. doi: 10.1037/0022-0663.97.3.468
Verquer, M. L., Beehr, T. A., & Wagner, S. H. (2003). A meta-analysis of relations between person–organization fit and work attitudes. *Journal of Vocational Behavior, 63*(3), 473-489. https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00036-2
Wang, M. (2012). Educational and Career Interests in Math: A Longitudinal Examination of the Links Between Classroom Environment, Motivational Beliefs, and Interests. *Developmental Psychology, 48*(6), 1643-1657. http://doi.org/10.1037/a0027247

Wang, M. T., & Degol, J. L. (2017). Gender gap in science, technology, engineering, and mathematics (STEM): Current knowledge, implications for practice, policy, and future directions. *Educational Psychology Review, 29*(1), 119-140. doi: 10.1007/s10648-015-9355-x

Wang, M. T., Guo, J., & Degol, J. L. (2019). The role of sociocultural factors in student achievement motivation: A cross-cultural review. *Adolescent Research Review,* 1-16. doi:10.1007/s40894-019-00124-y

Waninge, F., Dörnyei, Z., & De Bot, K. (2014). Motivational dynamics in language learning: Change, stability, and context. *The Modern Language Journal, 98*(3), 704-723. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2014.12118.x

Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. *Handbook of child psychology and developmental science,* 1-44. https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy316

Wigfield, A., Tonks, S., and Klauda, S. L. (2016). "Expectancy-value theory," in K. R. Wentzel and D. B. Mielecpesnm, (Ed.), *Handbook of Motivation in School* (pp. 55-74). New York, NY: Routledge.

Wu, F., & Fan, W. (2017). Academic procrastination in linking motivation and achievement-related behaviours: a perspective of expectancy-value theory. *Educational Psychology, 37,* 695–711. https:// doi.org/10.1080/01443410.2016.1202901.

Yaghoubinejad, H., Zarrinabadi, N., & Ketabi, S. (2016). Fluctuations in foreign language motivation: An investigation into Iranian learners' motivational change over time. *Current Psychology, 36*(4), 781-790. DOI 10.1007/s12144-016-9467-6

Zhou, M., Ma, W. J., & Deci, E. L. (2009). The importance of autonomy for rural Chinese children's motivation for learning. *Learning and Individual Differences, 19(*4), 492–498. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.05.003.

Capítulo 3. Características en el proceso de motivación de estudiantes universitarios de diferentes áreas de dominio en la ciudad de Manizales

Diana Marcela Montoya Londoño[5]
Universidades de Caldas
Universidad de Manizales
Sonia Rocío de la Portilla Maya
Lorena Aguirre Aldana
Gloria del Carmen Tobón Vásquez
Universidad de Manizales
Javier Taborda Chaurra
Luz Stella Nieto Osorio
Universidad de Caldas

Resumen

Objetivo: establecer diferencias entre los perfiles motivacionales en estudiantes de diferentes campos de dominio, adscritos a varios programas profesionales de dos universidades de la ciudad de Manizales. **Metodología:** estudio cuantitativo con un diseño no experimental de alcance descriptivo-transversal. La muestra fue seleccionada mediante muestreo intencional, estuvo constituida por 406 estudiantes universitarios de los programas de pregrado en Educación, Psicología y Medicina. Para la realización del estudio se empleó como instrumento el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA). Así mismo, para dar cumplimiento al plan de análisis, se trabajó con estadística descriptiva y, mediante la prueba de Welch, se compararon las medidas de tendencia central entre los programas académicos evaluados. **Resultados:** en el estudio participaron 204 mujeres (50,2 %) y 202 hombres (49,8 %), con una edad promedio de 21,7 años (DE = 3,2 años), se encontró que los estudiantes de Medicina fueron ligeramente mayores que sus compañeros de Licenciaturas y Psicología. En cuanto a la escala de motivación, se observa que las medias de la orientación a metas intrínsecas (OMI) y extrínsecas (OME) mostraron la tendencia a ser iguales para los tres programas académicos, al igual que las creencias de control (CC), autoeficacia para el aprendizaje (AEPA) y ansiedad ante los exámenes (AE); excepto en el caso del valor de la tarea (VT), en la que se encontró una puntuación media menor para los estudiantes de los programas de Licenciatura en Educación. **Conclusión**: en general parecen destacarse las diferencias en los perfiles motivacionales de los estudiantes a partir del valor asignado por el estudiante a la tarea, en el proceso de aprendizaje, lo que puede tener importantes implicaciones educativas para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

***Palabras clave**:* motivación intrínseca, motivación extrínseca, aprendizaje, estudiantes universitarios, estrategia, valor de la tarea.

Introducción

[5] Autor de correspondencia. Correo electrónico de contacto: diana.montoya@ucaldas.edu.co

El presente capítulo tiene como propósito establecer diferencias entre los perfiles motivacionales en estudiantes de diferentes campos de dominio, adscritos a varios programas profesionales de dos universidades de la ciudad de Manizales. Tal propósito da valor a lo que se espera, en parte, del sistema educativo en materia diagnóstica de sus estudiantes: la configuración, lo más completa posible, de un*a idea del quién* (Díaz-Barriga, 2015) en los estudios universitarios; asociada, en nuestro caso, al develamiento de los elementos que dan cuenta de la motivación, como aquellos que, en perspectiva de Schunk et al. (2014) podrían estar relacionados con el valor de las tareas, la orientación intrínseca o extrínseca de las disposiciones y la fuerza orientada a una meta, de la percepción que se pueda tener en torno a la eficacia o, incluso, de la ansiedad que puede determinar el que se encare o no una determinada tarea.

En la historia ha de recordarse que, para relacionar a los sujetos con un objeto de conocimiento*, la psicagogia* (Jaeger, 2010) cumplía un papel importante. Los filósofos y los mentores hacían uso de ella, del arte de encantar, como mediación para garantizar el vínculo de los pupilos con aquello que habían de aprender. El maestro y el filósofo usaban diferentes estrategias para *prender* al aprendiz, para que la disposición al aprender se encendiera en el interior de este y se garantizara, así, el apego y la permanencia en aquello que había de aprender. La reflexión sobre este asunto se mantiene en la psicología y la psicopedagogía, aún más, en tanto una de las cuestiones de interés para estas disciplinas, se asocia con el aprendizaje y con aquello que en diferentes niveles educativos lo puede favorecer. En el caso que nos ocupa, es la motivación y sus caracteres especiales en la formación de universitarios de diferentes dominios.

Algunos autores definen la motivación, en función de la regulación de la conducta y como un asunto no observable, sino más bien deducible, que se puede inferir a partir de datos asociados a la manifestación de un comportamiento (Batista-Silva et al., 2010). Schunk (2012) hace una descripción muy general de este constructo, definiéndolo como "el proceso de instigar y mantener la conducta dirigida a metas" (p. 346). De manera complementaria, desde esta perspectiva la motivación podría concebirse como la disposición del individuo hacia algo, lo que implica que es un asunto que toca lo individual, esto es, que no necesariamente se manifiesta en todos los sujetos de la misma forma, con la misma intensidad, en relación con los mismos propósitos y que puede tener afectación externa y conexiones íntimas con los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje.

La motivación como disposición, como instigación, u orientación al logro, vinculada a algún tipo de actitud hacia algo, hacia el aprendizaje, como estado interno que impulsa a hacer algo, como constructo que ayuda a comprender el apego de los sujetos hacia algo o la manera como la conducta se autorregula, ha tenido en la psicología múltiples explicaciones (Schunk, 2012; Batista-Silva et al., 2010; Ormond, 2005; Stover et al., 2017).

Ejemplos de dichas explicaciones son la *teoría de la pulsión* que asocia la motivación con *una fuerza interna* que orienta a la acción y hace posible mantener el equilibrio corporal. La *teoría del condicionamiento* en la que la expectativa asociada al refuerzo puede tener una connotación importante para canalizar comportamientos motivados de parte de los individuos. La *teoría del equilibrio cognoscitivo* que da cuenta de la tendencia de los individuos ante situaciones disonantes, a buscar el equilibrio. La *teoría humanista* que asocia la motivación a la tendencia muy humana a satisfacer sus necesidades, en una búsqueda continua de *unidad, integridad y sinergia*; teoría en la cual, en la tendencia a la realización, cobra importancia un repaso frecuente de la experiencia en procesos de actualización de comportamientos motivados

y de autorregulación en la conquista de metas personales. En fin, podrían enunciarse otras tantas teorías de la motivación como *la de expectativas y el valor*, la *de la valía personal* y la *de la atribución de logro*, que dan cuenta de la intensa preocupación que en el ámbito de la psicología ha despertado este constructo.

En la perspectiva de Stover et al. (2017) la motivación refiere tanto a la energía como a la dirección, persistencia y finalidad de los comportamientos, incluyendo las intenciones implicadas y las acciones resultantes, y se ubica en el centro de la regulación biológica, cognitiva y social del individuo.

Para Schunk et al. (2014) las miradas que se dan a la motivación en la actualidad se identifican al menos en lo siguiente: en que la motivación guarda relación con la cognición, el comportamiento y el afecto; que los aprendices pueden ser constructores de sus propias motivaciones; que la motivación se correlaciona de manera significativa con el aprendizaje, con la percepción del logro y con la autorregulación; que el constructo es complejo y asociable a variables individuales, sociales, culturales; y, finalmente, en que puede decirse también, que es cambiante, cuestión que se asocia no solo al desarrollo, sino a condiciones especiales o variaciones de contexto.

En este trabajo cobra marcado interés la teoría cognitivo-social de la motivación, en tanto permite asociar la motivación con variables como la orientación a metas, el valor que se puede dar a las tareas, la ansiedad que produce enfrentarse a algo desafiante, la autoeficacia percibida y las creencias de control.

Pintrich (2003) desarrolló intensa actividad amparado en la perspectiva cognitivo-social para dar cuenta de la íntima relación que en contextos académicos podía darse a algunos factores que, asociados a la motivación, podrían afectar de alguna manera los aprendizajes. Tales factores se relacionan con procesos cognitivos como la autorregulación y las estrategias de aprendizaje, a los cuales aplicó esfuerzos para la configuración de pruebas que dieran cuenta de ellos; a aspectos contextuales que definen ambientes propicios para aprender, el método de enseñanza y el tipo de interacciones que entre los actores educativos en relación de formación, establecen en ella; y también, en relación con aspectos que podría decirse que se vinculan directamente como subcategorías del constructo como la autopercepción de la eficacia o el valor que le otorgan a una determinada tarea, contenido o fenómeno, entre otros, y que le llevó a configurar una escala de motivación que integró en un mismo instrumento algunas de las estrategias de aprendizaje y del comportamiento autorregulado que pueden estudiarse.

El estudio de las subcategorías mencionadas hace posible, en diferentes programas académicos, dar cuenta de una especie de perfil motivacional, cuando la información se cruza con aspectos cognitivos de estudiantes vinculados a tales programas y también permite definir ¿qué asuntos disparan y mantienen un la motivación en campo de dominio específicos, en diferentes estudiantes y en diferentes programas? (Montero y de Dios, 2004).

El perfilamiento mencionado cobra importancia al momento de definir medidas en torno a la enseñanza que necesariamente afectarán el desempeño de los estudiantes en contextos en los cuales, al tiempo, mejora la calidad de la educación. La reflexión sobre la motivación, qué es, cómo se manifiesta, qué factores la determinan, entre otros, permite desde la psicopedagogía un acercamiento al *quién* de la educación, al *quién* del aprendizaje, cuestión vital para comprender mejor, abordar y promover una enseñanza de calidad en diferentes programas académicos universitarios.

En esta perspectiva socio-cognitiva, algunos investigadores consideran que uno de los elementos que contribuyen a configurar un determinado nivel de motivación se asocia con el valor de la tarea. Mayor o menor nivel asignado a ella determina el florecimiento de la motivación o el adormecimiento o la ausencia de esta. Este componente tiene gran fuerza en el encendido motivacional, especialmente en el momento previo y en el inicio de alguna tarea asociada al aprendizaje. El valor intrínseco que se da a las tareas se relaciona íntimamente con la implicación en las mismas. En la teoría del valor, varios elementos juegan un papel importante: la probabilidad sentida por el sujeto de alcanzar, con las capacidades de que dispone, el éxito; la percepción de la importancia que tenga de aquello que deberá aprender, e incluso, la probabilidad de que se dé una recompensa por la aplicación a un determinado contenido, habilidad o comportamiento (Schunk et al., 2014).

De manera similar, la orientación a metas juega un papel importante en la fase inicial, cuando se ha de emprender una determinada tarea con una diferencia, que tal orientación no solo se manifiesta como componente previo a las mismas, sino que suele conservarse durante la realización de las tareas. En términos de aprendizaje autorregulado, mantener de alguna manera la orientación a una meta puede relacionarse con una permanencia de este comportamiento, lo que se podría llamar focalización o visión de foco (*Focus*, en Schunk et al., 2014), lo que en términos psicopedagógicos podría contribuir a disminuir de manera significativa comportamientos procrastinadores de los individuos. La orientación a metas por parte de los individuos puede derivarse de la propia voluntad del impulso interno hacia la constitución de un determinado aprendizaje, de la asimilación de un determinado contenido o del dominio de una habilidad o destreza. De igual forma, puede derivarse de una solicitud externa o de un sentimiento de compromiso con alguna expectativa que parte de una institución, autoridad o maestro (Schunk et al., 2014).

> La orientación a metas ha sido relacionada con logros cognitivos, afectivos y conductuales. La investigación muestra que una orientación a metas, conduce a patrones de atribución adaptativos, afecto positivo e interés, mayores niveles de compromiso cognitivo, más esfuerzo, persistencia, búsqueda de ayuda y toma de riesgos. (Schunk et al., 2014, p. 235)

Las creencias de control constituyen otro de los elementos que en la teoría socio-cognitiva de la motivación tiene desarrollo. Las creencias de control aparecen en el escenario en el cual el sujeto, al enfrentar una tarea, considera que tiene las capacidades, habilidades y competencias necesarias y suficientes para afrontar el reto, la exigencia o la demanda de esta. Estas creencias son importantes para despertar el interés de un sujeto por desarrollar una determinada tarea, pero también en su desarrollo, ya que lo que en un momento era expectativa se convierte en confirmación de que una determinada situación puede estar dominada por el sujeto. Cuando la persona se enfrenta a la tarea y la aplicación de la capacidad y la habilidad se perciben como insuficientes, la percepción de control puede disminuir y esto afecta la motivación. Una observación atenta de este asunto es importante en el aula porque da cuenta de un momento especial en el que la intervención puede ser importante para dar confianza al estudiante o para entregar herramientas que permitan actualizar capacidades y habilidades, y mantener

al sujeto en la creencia de que puede tener o que ha actualizado el control sobre la tarea que está desarrollando.

Otro de los elementos que relaciona Pintrich (2000) con el constructo de *motivación*, tiene que ver con la percepción de autoeficacia. Este factor, a diferencia de los anteriores, tiene un papel más importante, durante la ejecución de las tareas (Montero y de Dios, 2004) ya que afecta las decisiones que se toman, los esfuerzos que se aplican a las tareas, la perseverancia de los sujetos y, en consecuencia, los logros.

Para Pintrich (2003) la percepción de autoeficacia difiere en los sujetos y ello se asocia con factores como experiencias previas, apoyo externo, tiempo aplicado en el desarrollo de una tarea, entre otros. Igualmente, *las autoevaluaciones* que el sujeto va haciendo, al ir desarrollando las tareas, van teniendo incidencia en la autopercepción positiva que la persona desarrolla en relación con su propia autoeficacia y de acuerdo con unos criterios o guiones previamente establecidos (Schunk et al., 2014). La autoeficacia, al tiempo, tiene valor importante al asociarse con elementos cognitivos y contextuales del modelo de Pintrich (2003), en tanto una percepción de autoeficacia que es importante en el desarrollo de las tareas se asocia positivamente con la autorregulación del aprendizaje, cruza de manera significativa con procesos metacognitivos y se correlaciona, también, de manera positiva con aspectos del contexto, en tanto, como ejemplo, una enseñanza que la considera puede, en el desarrollo de las tareas, permitirle al maestro dar realimentación a los sujetos, aspecto que incide en el nivel de motivación.

Por último, en la motivación en perspectiva socio-cognitiva, un asunto que tiene importante influencia en la motivación tiene que ver con la ansiedad. Schunk (2012) manifiesta particularmente que:

> La ansiedad por los exámenes, las calificaciones y el fracaso interfieren con el aprendizaje. Los estudiantes que cavilan en la posibilidad de fracasar desperdician su tiempo y confían menos en su capacidad. Los programas para reducir la ansiedad emplean la desensibilización sistemática, el modelamiento y la introspección guiada. En este sentido, puede señalarse que los modelos de intervención privilegian el que se verbalicen creencias positivas de logro, lo que suele ayudar a disminuir los niveles de ansiedad frente a los procesos evaluativos en el aula. Por ejemplo, desde afirmaciones como: "Sé que, si me esfuerzo, me irá bien en el examen", en lugar de creencias disfuncionales como: "No podré aprobar el examen". Los modelos de afrontamiento, que le permiten a la persona desde el inicio del proceso, mostrar su ansiedad, pero que la empoderan para usar métodos eficaces de aprendizaje autorregulado y persistir en la tarea hasta que mejore su desempeño, son importantes agentes terapéuticos de cambio. (p. 425)

Lo dicho hasta el momento da cuenta de la motivación y de los elementos que pueden contribuir a configurar juicios en torno a niveles manifiestos de esta, en función de algún campo de dominio específico. Así, los niveles de motivación de la persona podrían asociarse con un determinado programa académico, de tal manera que un perfilamiento de la motivación pueda considerarse posible. A continuación, y en relación con este objeto de conocimiento, se presenta una serie de trabajos que se consideran de interés y que han intentado reportar resultados sobre

el mismo; la relación que se hace de los distintos trabajos muestra la variabilidad de intereses que cobijan al asunto y de la consistencia entre estos.

Al respecto, Guerra-García y Guevara-Benítez (2017) reportan un estudio en el que evaluaron niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios en relación con el uso de estrategias, motivación y variables sociodemográficas. Con una muestra de 570 participantes de un programa de psicología y haciendo uso de varios instrumentos, entre ellos, del *Inventario de Estrategias Metacognitivas y Motivación por la Lectura* (IEMML). En dicho estudio, los autores encontraron que los promedios en el inventario fueron similares en estudiantes de diferentes semestres: 1, 3 y 5; sobre la motivación intrínseca hacia la lectura, los resultados no variaron significativamente. Se reportan como en el caso anterior, resultados similares para todos los semestres, sin embargo, llama la atención que a nivel motivacional, sí encontraron diferencias significativas, con puntuaciones más bajas a favor de los varones.

Por su parte, Deci et al. (1999), en una revisión meta analítica de trabajos sobre recompensas extrínsecas y sus efectos sobre la motivación intrínseca, fundamentaron su trabajo en la teoría de la autodeterminación de Ryan. En su proceso de investigación se vinculó una revisión sistemática de 128 estudios relacionados con el objeto mencionado, proceso de revisión a partir de la cual se concluye que las recompensas contingentes influyen en el interés de los sujetos, particularmente, las recompensas verbales que tienden a ser más importantes para los universitarios y las tangibles, para los escolares. En general, las recompensas tangibles no beneficiaron los niveles de la motivación intrínseca, ni favorecieron la autorregulación, por el contrario, parecieron socavarla.

Siguiendo la línea teórica de la autodeterminación de Ryan, investigadores como Galindo-Cuervo y Vela-Palacios (2020) estudiaron el tipo de motivación de estudiantes en universidades de Villavicencio en tiempos de Covid-19. Para hacerlo, aplicaron como instrumento el EME–28 de Núñez et al. (2006), el cual permite definir niveles de motivación académica en universitarios. Dicho estudio, lo realizaron con 115 estudiantes: 70,4% mujeres y 29,6% hombres, entre los 18 y 20 años de edad, pertenecientes a los programas de p sicología, administración de empresas agropecuarias, arquitectura, contaduría pública, derecho, ingeniería ambiental, ingeniería civil, ingeniería industrial, ingeniería mecánica, negocios internacionales y medicina, de la ciudad de Villavicencio. Como conclusiones de interés, se destacan la falta de motivación en tiempos de COVID 19, en tanto no se suple suficientemente la posibilidad de relacionarse con otros, lo que afecta la motivación, y se recomienda fortalecer en estos tiempos de pandemia, la motivación intrínseca.

Otro trabajo que vale la pena mencionar, fue desarrollado por Stover et al. (2015). Ellos estudiaron niveles de motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires, vinculados a diferentes programas académicos. Con una muestra de 185 estudiantes: 45 % hombres y 54,6 % mujeres, de universidades públicas y privadas, de edades entre 19 y 33 años, pertenecientes a programas de psicología, ingeniería, veterinaria, medicina y química, recogieron información sociodemográfica con encuesta, el *Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio*, y con la *Escala de Motivación Académica* (EMA). Los datos analizados permitieron concluir, entre otras cosas, un mayor uso de estrategias de aprendizaje y un perfil de motivación intrínseco en estudiantes universitarios de programas humanísticos y de medicina, lo cual cruzaba con mejor desempeño académico en general, los universitarios mostraron un perfil motivacional intrínseco, aunque los del área de dominio de las ingenierías

mostraron al respecto valores inferiores en motivación intrínseca. La motivación intrínseca se asoció positivamente con el uso de estrategias para aprender; la extrínseca, con un menor uso de estrategias.

De manera similar, Montoya-Londoño et al. (2018) desarrollaron un estudio en el que perfilaron la motivación y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de diferentes programas de la Universidad de Caldas. Con una muestra de 547 estudiantes de programas de biología, desarrollo familiar, enfermería, geología, ingeniería de alimentos, ingeniería en sistemas, licenciatura en artes escénicas, licenciatura en biología y química, licenciatura en educación física, licenciatura en lenguas modernas y medicina: 259 mujeres y 288 hombres, en edades entre 16 y 30 años; aplicaron un instrumento que vinculaba aspectos sociodemográficos y el *Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje* (CMEA) en la versión adaptada y validada del MSLQ. En dicho estudio los autores señalaron en los resultados, entre otras cosas, asociaciones positivas entre motivación y estrategias de aprendizaje, correlación positiva entre metas intrínsecas y otros factores asociados a la motivación, como lo fueron las metas extrínsecas, el valor de la tarea, la autoeficacia percibida para el aprendizaje y la ansiedad ante los exámenes.

También con estudiantes universitarios, Granados-López y Gallego-López (2016) realizaron un estudio en el que establecieron la relación entre aprendizaje autorregulado, estrategias de aprendizaje y motivación. Para hacerlo trabajaron con una muestra de 593 estudiantes de 3. °, 4. °, 5. ° y 6. ° semestre de tres universidades de los Departamentos de Caldas y Risaralda: 397 mujeres, entre 17 y 22 años; y 196 hombres, entre 19 y 26 años. Para recolectar la información utilizaron el *Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje* (CMEA) en la versión MSLQ. Entre los resultados encontrados, los autores señalaron una fuerte relación entre estrategias de aprendizaje y estrategias de autorregulación. En el caso de la motivación, reportaron relaciones en "la escala de motivación entre el valor de la tarea y la autoeficacia para el aprendizaje, la implementación de estrategias de aprendizaje y los procesos de autorregulación" (p. 71).

En otra línea de trabajo, en la que se utilizó el CMEA en versión MSLQ, Gallego-López, et al. (2018), establecieron la influencia del GeoGebra (software para el aprendizaje de contenidos matemáticos relativos al álgebra, al cálculo y la geometría) como mediación en cálculo vectorial y álgebra lineal, en la motivación y autorregulación del aprendizaje en 96 estudiantes de ingeniería ambiental, ingeniería industrial y licenciatura en matemáticas. Los resultados reportados en dicho estudio permitieron señalar que el GeoGebra contribuye a mejorar la motivación y el aprendizaje autorregulado en las asignaturas (Granados-López et al., 2019).

Por su parte, Moreno-Murcia y Silveira-Torregrosa (2015) indagaron en torno a los perfiles motivacionales en estudiantes universitarios en relación con enfoque de aprendizaje, procesos de estudio y niveles de satisfacción, con su vida en general. El estudio se realizó con una muestra de 431 estudiantes universitarios con edad media de 22 años a quienes se aplicaron tres instrumentos: *Escala de Motivación Académica, Cuestionario Revisado de Procesos de Estudios y Escala de Satisfacción para la Vida*. Los resultados, entre otros, muestran dos perfiles motivacionales: "uno de un tipo de estudiante *automotivado* con puntuación baja en desmotivación y un desempeño alto principalmente en motivación intrínseca de conocimiento, de logro y regulación identificada y, un estudiante de perfil *menos autodeterminado* con puntuaciones altas en desmotivación y moderadas en otras variables motivacionales" (p. 169).

Un estudio más actual de Masso-Viatela et al. (2019) determinó las variables que predicen rendimiento académico en estudiantes universitarios de la Universidad Santo Tomás de Villavicencio, vinculados a programas de administración de empresas agropecuarias, contaduría pública, derecho, ingeniería ambiental, ingeniería civil, negocios internacionales y psicología. En el estudio se trabajó con un total de 1071 estudiantes seleccionados por muestreo probabilístico estratificado, a quienes se les aplicaron al *Cuestionario de Motivación y estrategias de Aprendizaje, Forma Corta* (CMEAF-FC), a la *Escala de Bienestar Psicológico de Ryff*, *al Cuestionario de Experiencias de violencia en las relaciones de pareja y familia, y a la Escala de Autoeficacia General*. Como conclusión de interés para el presente estudio se destaca la relación significativa y positiva entre estrategias de aprendizaje, motivación y bienestar psicológico con el rendimiento académico; y negativa en violencia de pareja y rendimiento. Los niveles encontrados en motivación, al parecer, favorecen el rendimiento académico.

Los resultados que se reportan en el presente capítulo se obtuvieron de un estudio que tuvo como objetivo establecer las características de la motivación para estudiantes universitarios de diferentes campos de dominio de la ciudad de Manizales, así mismo, en el estudio se buscó determinar las posibles diferencias asociadas al género. En este sentido, los resultados descritos, señalan el interés por presentar, primero algunos antecedentes en relación con vínculos entre factores cognitivos, contextuales y motivacionales en estudiantes de diferentes programas académicos. En línea de continuidad con estos estudios, luego en un segundo momento, se presentan los asuntos metodológicos, el reporte de resultados, la discusión y conclusión sobre las características motivacionales de los estudiantes evaluados, a partir de la escala de motivación aplicada.

Dichos resultados constituyen una contribución desde la psicología educativa en la explicación de este fenómeno de la motivación en el contexto de la educación superior en universidades de la ciudad de Manizales.

Metodología

Tipo de investigación

Teniendo en cuenta que el objetivo del estudio fue establecer diferencias entre los perfiles motivacionales en estudiantes de diferentes campos de dominio, adscritos a varios programas profesionales de dos universidades de la ciudad de Manizales, se realizó una investigación con un diseño no experimental de alcance correlacional.

Muestra

La muestra fue seleccionada mediante muestreo intencional, estuvo constituida por 406 estudiantes universitarios: 248 de los programas de licenciaturas de la Universidad de Caldas, 92 del programa de Medicina de la Universidad de Manizales y 66 del programa de Psicología de la Universidad de Manizales.

El criterio de inclusión de los participantes fue presentar la condición de estar en calidad de estudiante activo de dichos programas; participación voluntaria, mediante la firma del consentimiento informado. Así mismo, se consideraron como criterio de exclusión para no participar en el estudio: ser menores de edad, puesto que era necesario el consentimiento

informado. También, que la aplicación del instrumento se realizaría por fuera de los espacios microcurriculares de cada programa.

Todas las personas participaron de manera voluntaria en el proyecto, previa aceptación de las condiciones de la investigación, la resolución del instrumento aplicado y la firma del consentimiento informado, en donde se garantizó la confidencialidad, así como la posibilidad de dejar de contestar en cualquier momento el instrumento.

Instrumento

El instrumento utilizado fue el *Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje* [CMEA] (Ramírez et al., 2010); prueba que fue traducida al español a partir del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* [MSLQ] (Pintrich et al., 1991; 1993), el cual posee 81 reactivos que miden en forma de autorreporte los niveles de motivación y el uso de estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Reúne la autorregulación del aprendizaje en una subescala de autorregulación metacognitiva, que hace énfasis en las relaciones entre motivación y cognición.

El instrumento CMEA se sustenta desde las perspectivas teóricas derivadas del cognitivismo social de la motivación que propone tres constructos motivacionales generales (Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich y García, 1991): expectativas, valor y afecto. El componente de expectativas se refiere a las creencias de los estudiantes en relación con el éxito que podrán tener en una tarea; el de valor permite establecer algunas de las razones por las que los estudiantes pueden estar interesados en la tarea académica; y el componente del afecto permite señalar las respuestas de los estudiantes en relación con una escala de ansiedad ante los exámenes.

La dimensión motivacional la componen seis subescalas: Orientación a Metas Intrínsecas (OMI), Orientación a Metas Extrínsecas (OME), Valor de la Tarea (VT), Creencias de Control (CC), Autoeficacia para el Aprendizaje (AEPA) y Ansiedad en los Exámenes (AE). La dimensión de estrategias de aprendizaje la componen cuatro subescalas: Repetición (RE), Elaboración (ELA), Organización (ORG) y Pensamiento Crítico (PC).

De acuerdo con las propiedades psicométricas de la prueba (CMEA) puede señalarse que los índices de consistencia interna (Alfa de Cronbach) para la Escala de Motivación en habla hispana de acuerdo con los estudios realizados en países como México y Colombia han oscilado entre 0,85 y 0,88 que se consideran adecuados (Ramírez et al., 2013; 2017; Granados et al., 2019). La escala de motivación del CMEA, 'Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje', consta de 31 ítems, discriminados en 6 subescalas, tal como se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1

Escala de motivación.

Subescala	Sigla	No. De ítems
Orientación a Metas Intrínsecas	OMI	4
Orientación a Metas Extrínsecas	OME	4
Valor de la Tarea	VT	6
Creencias de Control	CC	4
Autoeficacia para el Aprendizaje	AEPA	8
Ansiedad ante los Exámenes	AE	5

Procedimiento

La recolección de datos del presente estudio se realizó a través de la aplicación del *Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje* (CMEA) proceso que se llevó a cabo de manera grupal. Para el procesamiento estadístico de los datos se tuvo en cuenta el análisis de la subescala de motivación que consta de 31 ítems, tareas que permiten estimar las metas, las creencias de valor, las creencias acerca de las habilidades para tener éxito y la ansiedad ante los exámenes. El análisis de los datos de cada cuestionario se organizó en una base de datos en Excel que se trabajó con estadística descriptiva, a través de la prueba de Welch para comparar las medidas de tendencia central entre los programas académicos. Desde el punto de vista de la decisión estadística, la prueba de Welch se utilizó para comparar las medias entre los tres programas en cada subescala, dado que este test se utiliza cuando las varianzas entre los programas no es la misma estadísticamente (es decir, que no es homogénea), lo que viola uno de los supuestos más fuertes para poder realizar un anova a una vía.

Resultados

Del total de 406 estudiantes que participaron de la investigación, 204 eran mujeres (50,2 %) y 202 hombres (49,8 %), discriminados por programa como se muestra en la Tabla 2; observándose que los hombres son mayoría en los programas de licenciatura, pero las mujeres lo son en los pregrados de Medicina y Psicología, así:

Tabla 2

Género de los estudiantes.

Programa	Mujeres	Hombres	Total
Licenciatura	93 (45,6%)	155 (76,7%)	248 (61,1%)
Medicina	56 (27,5%)	36 (17,8%)	92 (22,7%)
Psicología	55 (27,0%)	11 (5,4%)	66 (16,3%)
Total	204 (100,0%)	202 (100,0%)	406 (100,0%)

La edad promedio de los estudiantes fue de 21,7 años (DE = 3,2 años), siendo los estudiantes de Medicina ligeramente mayores que sus compañeros de licenciaturas y Psicología; sin embargo, esta variable presenta una gran homogeneidad para todos los participantes de la investigación, como se evidencia en la Tabla 3.

Tabla 3

Edad de los estudiantes (años).

Estadístico	Programa		
	Licenciatura	Medicina	Psicología
Media	21,6	22,0	21,6
Desv. Estándar	3,7	2,1	2,7
Coef. Variación (%)	16,9%	9,4%	12,6%

En cuanto a la escala de motivación, se observa en la Tabla 4 que las medias de la Orientación a Metas Intrínsecas (OMI) y la Orientación a Metas Extrínsecas (OME) tienden a ser iguales para los tres programas académicos, al igual que las Creencias de Control (CC), la Autoeficacia para el Aprendizaje (AEPA) y la Ansiedad ante los Exámenes (AE); pero el Valor de la Tarea (VT) es menor para los estudiantes de licenciatura. Mostrándose muy homogéneos los estudiantes en todas las subescalas ya que los coeficientes de variación, en general, son menores del 30 %: 0.

Tabla 4

Estadísticos para las subescalas de la escala de motivación.

Subescala	Programa	Media	Desv. Estándar	Coef. Variación (%)
OMI	Licenciatura	5,4	1,0	19,1%
	Medicina	5,4	1,0	18,3%
	Psicología	5,5	0,8	15,2%
OME	Licenciatura	5,0	1,3	26,2%
	Medicina	5,1	1,1	21,3%
	Psicología	5,0	1,1	21,1%
VT	Licenciatura	5,8	1,0	17,7%
	Medicina	6,2	0,9	14,1%
	Psicología	6,3	0,6	9,3%
CC	Licenciatura	4,8	0,9	19,3%
	Medicina	4,6	1,0	22,2%
	Psicología	4,6	1,0	20,8%
AEPA	Licenciatura	5,7	0,9	15,7%
	Medicina	5,6	0,8	14,8%
	Psicología	5,7	0,7	11,4%
AE	Licenciatura	4,3	1,3	31,5%
	Medicina	4,1	1,4	33,3%
	Psicología	4,0	1,4	34,2%

Claves: OMI: Orientación a metas intrínsecas, OME: Orientación a metas extrínsecas, VT: Valor de la tarea, CC: Creencias de control, AEPA: Autoeficacia para el aprendizaje, AE: Ansiedad ante los exámenes.

Fuente: elaboración propia

La prueba de Welch para comparar las medias entre programas para las diferentes subescalas indicó que, efectivamente, los estudiantes de licenciaturas presentan un Valor de la Tarea medio inferior al que presentan los de medicina y psicología (Tabla 5), mientras que en las demás subescalas no se evidenció diferencia entre los promedios:

Tabla 5

Prueba de Welch (Pvalor).

Subescala	Pvalor	Conclusión
OMI	0,492	No existe diferencias entre los programas en esta subescala
OME	0,659	No existe diferencias entre los programas en esta subescala
VT	< 0,0001	La media del valor de la tarea en los estudiantes de licenciatura es inferior a la de los de Medicina y de Psicología La media del valor de la tarea en los estudiantes de Medicina es igual a la de los de Psicología
CC	0,255	No existe diferencias entre los programas en esta subescala
AEPA	0,707	No existe diferencias entre los programas en esta subescala
AE	0,192	No existe diferencias entre los programas en esta subescala

Claves: OMI: Orientación a metas intrínsecas, OME: Orientación a metas extrínsecas, VT: Valor de la tarea, CC: Creencias de control, AEPA: Autoeficacia para el aprendizaje, AE: Ansiedad ante los exámenes.

Discusión

El tema de la motivación y el aprendizaje ha ocupado buena parte de las investigaciones de vanguardia en el campo educativo. El asunto cobra interés cada día más con el fin de hallar estrategias, metodologías y cosmovisiones en maestros, padres y estudiantes, que favorezcan el logro de competencias de aprendizaje, aprovechando al máximo el potencial de los individuos. Al respecto, surgen preguntas tradicionales: ¿cómo los estudiantes llegan a ser expertos o a desarrollar la destreza de regular sus propios procesos de aprendizaje? En este contexto, la psicopedagogía ha ayudado a fundamentar el rol trascendental de la motivación como factor determinante en la autoeficacia, la orientación al logro, la autogestión y la autorregulación del aprendiz frente al aprendizaje.

En el presente estudio se evaluó la motivación, mediante el instrumento MSLQ (Pintrich et al., 1991; 1993) en su versión en español, también identificado como CMEA (Ramírez et al., 2013), en el cual se asumen dos premisas importantes: de una parte, que las creencias motivacionales están relacionadas con la decisión de los estudiantes para participar en la realización de una tarea; mientras que las estrategias cognitivas y autorreguladoras constituyen factores determinantes para que los estudiantes lleguen realmente a realizarla: pasar de la intención a la acción (Pintrich y García, 1993).

En este sentido, en el presente estudio se adoptó la perspectiva de aprendizaje autorregulado de Pintrich, inmersa en una visión socio-cognitiva de la motivación. La evaluación de la motivación, según este modelo, incluye componentes claramente identificables tales como la orientación a metas intrínsecas, la orientación a metas extrínsecas, el valor de la tarea, las creencias de control, la autoeficacia para el aprendizaje y la ansiedad ante los exámenes.

Desde este modelo de motivación en la perspectiva de Pintrich y García (1993) se describe que la orientación hacia las metas intrínsecas (OMI) se refiere al interés del estudiante por el área de dominio específico, así como del aprendizaje en sí; mientras que la orientación a

metas extrínsecas (OME) implica el interés orientado hacia la búsqueda de buenos resultados e indicadores académicos: notas o calificaciones; también da cuenta del interés competitivo del estudiante, para superar a los demás miembros del grupo. La variable de creencias de control (CC) se ha descrito como el conjunto de percepciones que tienen los estudiantes sobre la forma como consideran que el material del curso puede ser interesante, importante o útil (Bandura, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Pintrich, 1989; Pintrich y García, 1991; Pintrich et al., 1993).

Por otra parte, la Autoeficacia Para el Aprendizaje (AEPA) está compuesta, tanto por las creencias de autoeficacia, como por el control de las creencias de aprendizaje. Estos procesos se refieren a las percepciones que tienen los estudiantes sobre su capacidad para realizar con éxito las tareas y demandas del curso, así como también se refieren a las creencias de los estudiantes acerca del control que tienen de su aprendizaje. En otras palabras, representan la forma como el estudiante reconoce que su esfuerzo puede verse reflejado en su aprendizaje y en su desempeño.

Adicionalmente, el modelo de Pintrich incluye la evaluación de la ansiedad ante los exámenes como componente que permite evaluar la preocupación y la emocionalidad de la persona hacia el momento de la evaluación, a través de los exámenes, así como otras emociones asociadas tales como el orgullo, la vergüenza y la culpa, derivadas de la misma ansiedad (Bandura, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Pintrich, 1989; Pintrich y García, 1991; Pintrich et al., 1993).

Los resultados del estudio, en relación con el género, mostraron que los estudiantes hombres predominan en carreras de pregrado en Educación; y las estudiantes mujeres, predominan en los programas de Medicina y Psicología en la muestra evaluada, tal como se refleja en las tablas 2 y 3. Se aprecian datos llamativos para programas tales como Medicina, el cual, hasta hace un par de décadas, predominaba el género masculino. No obstante, la tendencia se ha invertido en tiempos modernos, tal como lo reportan algunos estudios de asociación entre género y tipo de carrera en los cuales se ha encontrado la preferencia del género femenino por carreras como la Medicina y la Psicología, que demandan un alto grado de vocación social y la elección de esta por motivos altruistas y humanitarios (Soria et al., 2006; Garay y del Valle-Díaz, 2012; Navarro y Casero, 2012). Así como la preferencia masculina por carreras de Educación, asociada a un tipo de motivación intrínseca desde el interés propio en el campo educativo, la vocación de ser maestro y el pertenecer generalmente a una familia donde otros miembros se han formado como profesores (Merino-Pantoja et al., 2015). En cuanto a la edad, se evidenció homogeneidad en la muestra, con un promedio de 21,7 años (DE = 3,2 años).

Los resultados que se presentan en las tablas 4 y 5, respecto a la evaluación del proceso de motivación según el tipo de carrera (Medicina, Psicología o licenciatura en Educación), permiten observar que no se encontraron diferencias en las medias evaluadas a nivel de las variables de orientación a metas intrínsecas (OMI) y extrínsecas (OME), creencias de control (CC), autoeficacia para el aprendizaje (AEPA) y ansiedad ante los exámenes (AE); solo se establecieron diferencias entre programas a nivel de la variable: valor de la tarea (VT), en la que se encontró una puntuación media menor para los estudiantes de los programas de licenciatura en Educación.

En cuanto al comportamiento de la motivación intrínseca, extrínseca y la autoeficacia, los resultados del estudio no evidenciaron diferencias entre las tres carreras evaluadas, para el caso de la mayoría de las variables evaluadas; hallazgo probablemente asociado con que dichos programas implican de parte del estudiante un alto compromiso con la decisión formativa global: ser buenos profesionales. Debido a los niveles de alto desempeño en todas las variables

evaluadas, se puede suponer que cuentan con un buen potencial para una conducta de estudio efectiva. Al respecto, algunos investigadores han señalado que la mayoría de estudiantes con altos niveles de motivación suelen implicarse desde una genuina motivación intrínseca representada en el deseo de aprender, desarrollar y mejorar sus capacidades: metas de aprendizaje, con el objetivo de demostrar su capacidad para el aprendizaje en su carrera profesional; así como también desde un tipo de motivación extrínseca asociada a la preservación de su imagen personal, reconocimiento social o estatus: metas de rendimiento (Pajares et al., 2000; Valle et al., 2015).

En contraste con los resultados descritos, otros estudios han reportado valores más altos en las subescalas de ansiedad en los estudiantes de Medicina, posiblemente relacionados con las dinámicas escolares propias de la disciplina que pueden implicar el primer contacto formal con la vida hospitalaria, aumento en las responsabilidades y mayor desgaste físico por el inicio de las guardias clínicas, prácticas y otras labores que implican una responsabilidad directa sobre la atención y salud de los pacientes, el funcionamiento global de los servicios hospitalarios, que demanda un mayor desgaste físico, sumado al menor tiempo disponible para la dedicación al estudio teórico (Morales-Cadena et al., 2017).

La única variable, en la que los resultados encontrados permitieron establecer diferencias de dominio fue en la evaluación del valor de la tarea (VT). Los estudiantes de los programas de Licenciatura en Educación presentaron las medidas más bajas, con relación a Medicina y Psicología, este resultado probablemente puede estar asociado con un bajo autoconcepto en torno a la profesión, al tradicional estatus atribuido socialmente o con la importancia del tipo de tareas que realizan los estudiantes en su formación como futuros profesionales en el campo de la Educación.

Este hallazgo interpela al cuerpo docente y académico en general acerca de la necesidad de innovar y enriquecer las estrategias y ambientes formativos, orientados hacia el fortalecimiento de las experiencias de aprendizaje de los futuros docentes, educadores de nuevas generaciones. Estimular la creatividad, la satisfacción con el sentido misional, como un bien y servicio esencial para el desarrollo del ser humano y de la sociedad en sí. El educador, asumido metafóricamente, como el gestor del segundo vientre materno: el sistema educativo, que incuba el germen del ser para crecer, hacer y trascender.

En este orden de ideas, algunos investigadores han señalado la necesidad de favorecer experiencias de aprendizaje, orientadas a promover en los estudiantes el valor percibido de las tareas que realizan desde unas metodologías de enseñanza activas, basadas en casos reales y en contexto con la vida cotidiana, propias de cada cultura, orientadas hacia la resolución de problemas, y que acerquen la aplicación práctica del conocimiento significativo, desde fases tempranas de la formación, bajo un modelo dimensional e integrador, con estrategias que impliquen un aprendizaje proactivo, autónomo, reflexivo y crítico (Martínez-Berruezo y García-Varela, 2013).

Estudios han demostrado que la percepción de logro, comprendida en el concepto de autoeficacia, así como la conciencia metacognitiva, que permite la autorregulación para un adecuado pensamiento crítico en los niños, no está limitada por la capacidad intelectual, toda vez que se ha demostrado que las tácticas y estrategias de pensamiento, así como las motivaciones para las mismas, pueden compensar la falta de potencia de un estudiante respecto a otro (Stanovich, 2003; Swanson, 1990, como se cita en Bruning et al., 2012). Es así como

estas deben ser consideradas por los profesores y estudiantes, para adoptar métodos de estudio y de enseñanza, amigables, en entornos psicológicos seguros y motivantes.

Es reconocido el hecho de que, desde la infancia, se privilegia el uso de métodos lúdicos, y motivacionales de enseñanza que vayan fomentando la curiosidad y la exploración experiencial. Esta actitud no se debería perder en los niveles de enseñanza superior, pues, aunque cambie la manera de motivar, el efecto debiera ser el mismo, la curiosidad, la perseverancia, el valor de la tarea, la focalización, la autoconfianza y el aprendizaje transformador.

Los componentes cognitivos son tan importantes como los motivacionales en el aprendizaje. En este sentido, es pertinente señalar que el uso de estrategias metacognitivas y de pensamiento crítico, necesarias para un automonitoreo, gestión de la información, aplicación en contexto y toma de decisiones, está mediado por la voluntad, la cual se sustenta sobre la base de una buena motivación en el objeto de estudio y los asuntos relacionados con el conocimiento en cuestión. Pintrich y de Grott (1990) consideran que, desde la psicología educativa, diversos estudios han demostrado que los estudiantes motivados encuentran y aplican mejores estrategias de aprendizaje y logran autorregularse con mayor eficiencia.

Cabe resaltar que la motivación cambia según el contexto externo, así como también por factores internos: experiencias previas, afinidades, intereses; mientras que los estudiantes pueden aprender o usar las estrategias de aprendizaje con mayor o menor eficiencia, según su percepción de necesidad o autocrítica.

Adicionalmente, la autocrítica se reconoce como indicador de salud mental, esta se define como la disposición que tienen las personas para admitir sus errores para su posterior corrección y autorregulación. La autocrítica permite un mayor conocimiento de las habilidades de la propia persona, sus limitaciones, errores y fallos. Por lo tanto, una adecuada capacidad autocrítica está en directa relación con las habilidades metacognitivas, de automonitoreo, evaluación y autogestión, las cuales se correlacionan a la vez con el grado de autoeficacia, orientación a la meta y percepción de logro. Todas estas habilidades se nutren de la motivación, sustrato fértil, para el logro final de los objetivos de aprendizaje, así como para el sano desarrollo personal y social, aportando a la calidad de vida; dado que permiten una mayor adaptación en un ambiente de trabajo, de familia o en el aula de estudio, así como en cualquier espacio en el que se tenga que convivir, resolver problemas y adaptarse.

En el campo educativo, constituyen habilidades genéricas que deben potenciarse intencionalmente en todos los dominios del saber, considerando la formación integral del ser, apto para responder a los retos presentes y futuros, donde la incertidumbre, los cambios constantes y la complejidad creciente demandan una mayor flexibilidad cognitiva, una alta tolerancia a la frustración, una mayor capacidad de resiliencia, de resolución creativa de problemas para una mejor adaptación hacia una sociedad que sepa sortear la desesperanza, en función de nuevos horizontes sostenibles, creativos, solidarios y sustentables.

Es en este escenario donde la motivación en su modelo cognitivo-social evidencia cambios en una sociedad que se transforma aceleradamente, produciendo también contradicciones y cambios en las subjetividades individuales (Tobón, 2019). La motivación cobra interés como campo por desarrollar y potenciar en la educación moderna; comenzando desde el hogar, la escuela, la universidad y la vida misma. Podría señalarse, entonces, que la motivación intrínseca es el motor y combustible del ser humano. Se experimenta y se refuerza positiva o negativamente, a diferentes niveles. Pareciera ser que la estructuración de la motivación

atravesara etapas madurativas, entre las cuales el primer escalón sería la motivación externa, propia del niño pequeño, que necesita el reconocimiento, el premio, el entorno protegido y favorable, para luego irse consolidando evolutivamente hacia la motivación intrínseca, en medio de las circunstancias, adversas o no. Finalmente, podría llegar a ser parte del sentido de vida del ser humano en su escala más elevada del desarrollo que garantiza un vínculo, un arraigo que mueve y modula la conducta, la biología y el psiquismo hacia la trascendencia.

Conclusiones

En cuanto al comportamiento de la motivación intrínseca, extrínseca y la autoeficacia, los resultados del estudio no permitieron evidenciar diferencias entre las tres carreras: Psicología, Medicina y Educación, para el caso de la mayoría de las variables evaluadas. Esto permite pensar que los resultados, probablemente, están asociados al hecho de que dichos programas implican de parte del estudiante un alto compromiso con la decisión formativa global: ser buenos profesionales. Debido a los niveles de alto desempeño en todas las variables evaluadas se puede suponer que se evidencia un buen potencial para una conducta de estudio efectiva, lo que da cuenta, según Pajares et al. (2000) y Valle et al. (2015), y conduce a concluir que la mayoría de estudiantes con altos niveles de motivación suelen implicarse desde una genuina motivación intrínseca representada en el deseo de aprender, desarrollar y mejorar sus capacidades: metas de aprendizaje, con el objetivo de demostrar su capacidad para el aprendizaje en su carrera profesional, así como también desde un tipo de motivación extrínseca asociada a la preservación de su imagen personal, reconocimiento social o estatus: metas de rendimiento.

Los resultados que se presentan respecto a la evaluación del proceso de motivación según el tipo de carrera no evidenciaron diferencias significativas entre la orientación a metas intrínsecas o extrínsecas, autoeficacia para el aprendizaje, creencias de control, autoeficacia para el aprendizaje y ansiedad ante los exámenes; no obstante, el valor de la tarea es menor para los estudiantes de Licenciatura, resultado que probablemente puede estar asociado a un bajo autoconcepto en torno a la profesión, al tradicional estatus atribuido socialmente o a la importancia del tipo de tareas que realiza el estudiante en su formación como futuro profesional en el campo de la Educación; esto en relación con los estudiantes de Medicina y Psicología, los cuales muestran homogeneidad en todas las subescalas.

A partir de los resultados obtenidos se considera importante fomentar actitudes de motivación, interés, perseverancia, tolerancia a la frustración y flexibilidad. Lo que lleva a pensar que es necesario mejorar la calidad de la educación, fomentando entre otras cosas, el desarrollo de entornos y estrategias motivantes en los procesos de aprendizaje, fortaleciendo las competencias genéricas, la orientación al logro y la superación de obstáculos. Así mismo, se debe favorecer la motivación intrínseca, el reconocimiento verbal, la percepción de logro y la percepción de autoeficacia, al trabajar estrategias como las documentadas en diversos textos sobre el tema y artículos investigativos que las implementan según el nivel y disciplina de formación entre las que se encuentran: transmitir un clima motivacional que implique a la tarea, promover metas orientadas al proceso, proponer actividades variadas, promover el reto personal en la tarea propuesta, utilizar juegos cooperativos y competitivos, estructurar la información de la tarea y proporcionar retroalimentación entre otros, etc.

Aportes al conocimiento de la motivación académica universitaria

El reconocimiento de los perfiles motivacionales de los estudiantes, en particular los universitarios, asociado al uso de estrategias de aprendizaje, incide directamente en los factores constitutivos de la motivación, en el desempeño académico y en los procesos de construcción de conocimiento. Por tanto, se pone en evidencia la necesidad de implementar prácticas pedagógicas que contemplen los saberes disciplinares y promuevan sus aprendizajes.

El aporte de este trabajo al análisis y a la descripción de la motivación incorpora factores asociados como las creencias motivacionales que influyen en los niveles de autoeficacia y de bienestar de los estudiantes en relación con sus desempeños académicos y, probablemente, se asocie también con las estrategias cognitivas y de autorregulación que les permiten gestionar de manera eficiente las demandas en los contextos académicos. Estas ideas respaldan el aporte teórico, práctico y social del estudio de la motivación en los estudiantes universitarios como factor determinante en el rendimiento académico.

La calidad educativa en la educación terciaria es una aspiración que implica una revisión crítica de la misma que incluye estudios como el que aquí se presenta y que permite conocer factores motivacionales que orientan procesos de toma de decisiones de los estudiantes. Esta discusión queda abierta, por su complejidad, sus múltiples aristas y su misma naturaleza conceptual.

Referencias

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Batista-Silva, A., Gálvez-Espinos, M. y Hinojosa-Cueto, I. (2010). Bosquejo histórico sobre las principales teorías de la motivación y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Cubana de Medicina General Integral, 26*(2), 376-386. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252010000200017

Bruning, H. R., Schraw, G. J. y Norby, M. M. (2012). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Pearson Education.

Deci, E. L.; Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A metaanalytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125*(6), 627-668. https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627

Díaz-Barriga, Á. (2015). *Currículum: entre utopía y realidad.* Amorrortu Editores.

Dweck, C. & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273. https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256

Galindo-Cuervo, N.F. y Vela-Palacios, J.E. (2020). *Motivación académica en tiempos de COVID 19, de estudiantes vinculados a universidad de Villavicencio: a partir de la teoría de Deci y Ryan* [Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional Universidad Santo Tomás. Tesis, Trabajos de Grado y Disertaciones Académicas. http://dx.doi.org/10.15332/tg.pre.2021.00381

Gallego-López, F. A., Granados-López, H. y Sánchez-Sánchez, O. J. (2018). Influencia del GeoGebra en la motivación y autorregulación del aprendizaje del cálculo y álgebra en universitarios. *Revista Espacios, 39*(17), 7-16. https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p07.pdf

Garay, A. y del Valle-Díaz, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 3*(6), 3-30. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.6.54

Granados-López, H. y Gallego-López, F.A. (2016). Motivación, aprendizaje autorregulado y estrategias de aprendizaje en estudiantes de tres universidades de Caldas y de Risaralda. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 12*(1), 71-90. http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana12(1)_5.pdf

Granados-López, H., Ramírez-Dorantes, M., Dussán-Luberth, C. y Gallego-López, F. A. (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) en estudiantes de bachillerato colombianos. *Revista de Investigaciones UCM, 19* (34), 41-51. http://dx.doi.org/10.22383/ri.v19i34.138

Guerra-García, J. y Guevara-Benítez, C. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *19*(2), 78-88. https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1125

Jaeger, W. (2010). *Paideia: los ideales de la cultura griega.* Fondo de Cultura Económica.

Martínez-Berruezo, M. y García-Varela, A. (2013). Análisis de la influencia de la virtualización en la motivación del alumnado universitario de primer curso de Magisterio. *Revista de Educación,* 362, 42-68. http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-152

Masso-Viatela, J., Pérez-González, D.F. y Sánchez-Martínez, K.A. (2019). *Variables predictoras del rendimiento académico en estudiantes universitarios* [Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomás). Repositorio Institucional Universidad Santo Tomás. Tesis, Trabajos de Grado y Disertaciones Académicas. https://repository.usta.edu.co/handle/11634/18168

Merino-Pantoja, E., Morong, G., Arellano, A., y Merino-Vidangossy, E. (2015). Características, motivaciones y expectativas de estudiantes de género masculino de carreras pedagógicas de la universidad Bernardo O'Higgins. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 15*(3), 1-24. http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20903

Montero, I. y de Dios, M. J. (2004). Sobre la obra de Paul R. Pintrich: la autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2*(3), 189-196. https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152878001.pdf

Montoya-Londoño, D., Dussán-Luberth, C., Taborda-Chaurra, J. y Nieto-Osorio, L.S. (2018). Motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Universidad de Caldas. *Revista Tesis Psicológica, 1*(1), 1-23. https://doi.org/10.37511/tesis.v13n1a6

Morales-Cadena, G., Fonseca-Chávez, M., Valente-Acosta, B. y Gómez-Sánchez, E. (2017). La importancia de la motivación y las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de la medicina. *Anales de Otorrinolaringología Mexicana, 62*(2), 97-102. https://www.medigraphic.com/pdfs/anaotomex/aom-2017/aom172d.pdf

Moreno-Murcia, J.A. y Silveira-Torregrosa, Y. (2015). Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios. Procesos de estudio y satisfacción de vida. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18*(3), 170-182. https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.200441

Navarro, C. y Casero, A. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Revista Estudios sobre educación, 22*, 115-132. https://revistas.unav.

edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/2075
Núñez, J., Albo, J., Navarro, J. y Grijalvo, F. (2006). Validación de la escala de motivación educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología, 40*(3), 391-398. https://www.redalyc.org/pdf/284/28440314.pdf
Ormond, J. E. (2005). *Aprendizaje humano.* Pearson Education.
Pajares, F., Britner, S., & Valiente, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology, 25,* 406-422. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1027
Pintrich, P. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology 82*(1), 33-40. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33
Pintrich, P. & García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (Vol. 7, pp. 371-402). JAI Press.
Pintrich, P. & García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and self-regulated learning. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie / German Journal of Educational Psychology, 7*(2-3), 99-107. https://www.researchgate.net/publication/232445042_Intraindividual_differences_in_students%27_motivation_and_self-regulated_learning
Pintrich, P. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In C. Ames & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivation-enhancing environments* (Vol. 6, pp. 117-160). JAI Press.
Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In, M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-109890-2.X5027-6
Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667-686. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667
Pintrich, P., Smith, D., García, T. & Mckeachie, W. (1991). *A manual for the use of the motivational strategies for Learning questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan.
Pintrich, P., Smith, D., García, T. & Mckeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Quiestionnaire. *Educational and Measurement, 53*(3), 801-813. https://doi.org/10.1177/0013164493053003024
Ramírez, M. C., Bueno, J. A. y Ortega, I. (Abril de 2010). Traducción, adaptación y validación del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) [Ponencia]. *XXXVII Congreso del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP)*, Chihuahua, México.
Ramírez, M. C., Canto, J. E., Bueno, J. A. y Echazarreta, A. (2013). Validación psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en universitarios mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11*(3), 193-214. https://www.redalyc.org/pdf/2931/293125761009.pdf
Ramírez, M., Canto, J., Bueno, J., & Echazarreta, A. (2017). Validación psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios Mexicanos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *11*(29). https://doi.org/10.25115/ejrep.v11i29.1563

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson Educación.
Schunk, D., Meece J. & Pintrich, P. (2014). *Motivation in education. Theory, research and applications.* Pearson Education Limited.
Soria, M., Guerra, M., Jiménez, I. y Escanero, J. (2006). La decisión de estudiar medicina: características. *Educación Médica, 9*(2), 91-97. https://doi.org/10.4321/s1575-18132006000200008
Stover, J. B., Uriel, F., Freiberg-Hoffmann, A. y Fernández-Liporace, M. (2015). Estrategias de aprendizaje y motivación académica en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista Psicodebate, 15*(1), 69-92. https://doi.org/10.18682/pd.v15i1.484
Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E. y Fernández-Liporace, M. (2017). Teoría de la autodeterminación: una revisión teórica. *Revista Perspectivas en Psicología, 14*(2), 105-115. https://www.redalyc.org/pdf/4835/483555396010.pdf
Tobón, G. C. (2019) Una lectura retrospectiva de la infancia y la niñez. En G. C. Valencia-González. (Comp.), *Saberes, conocimientos y epistemes de la investigación en América Latina* (pp. 156-173). Universidad Católica de Manizales.
Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeriro, I., Freire, C., Ferradás, M. y Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology, 8*(1), 1-8. https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.001

Capítulo 4. Aprendizaje autorregulado: aportes frente al rendimiento académico

Isabel Cristina Cano Álvarez[6]
Universidad CESMAG
Luz Magnolia Tilano Vega
Universidad de San Buenaventura

Resumen

Las exigencias que plantea actualmente el proceso educativo requieren un análisis exhaustivo de sus componentes, entre ellos se encuentra el aprendizaje como un componente central del mismo. Específicamente el aprendizaje autorregulado se ha convertido en un tema que en los últimos años ha sido bastante estudiado como proceso activo, cognitivo, constructivo, significativo, mediado y autorregulado, es decir, se concibe de manera integradora en relación con anteriores teorizaciones. Los estudiantes pueden considerarse autorregulados en la medida en que sean, desde un punto de vista metacognitivo, motivacional y conductual, participantes activos en su propio proceso de aprendizaje (Zimmerman, 2000, 2008). Un mayor número de investigadores subrayan la importancia que tiene lograr que los estudiantes sean aprendices autónomos y exitosos, vinculando esto con las capacidades regulatorias de su propio proceso de aprendizaje (Pintrich, 2000; Reynolds y Miller, 2003). La fuerte relación existente entre el aprendizaje autorregulado, incluye tres componentes: primero, las estrategias metacognitivas; segundo, las estrategias cognitivas; y tercero, la dirección y control del esfuerzo, como la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes (Torrano y González, 2004, 2016). Se destaca que para promover en los estudiantes este tipo de aprendizaje no basta con que conozcan diversos recursos, es necesario, además, que estén motivados tanto para utilizarlos como para regular su cognición y su esfuerzo. El objetivo del estudio consistió en establecer la relación existente entre los componentes metacognitivos, cognitivos, motivacionales y de autocontrol del aprendizaje autorregulado y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. El diseño de la investigación es no experimental transversal de nivel correlacional. Se utilizaron instrumentos estructurados tipo Autoinforme. Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente (CACIA) (Capafóns y Silva, 1991), El Cuestionario de Auto-concepto Forma 5 (AF-5) (García y Musitu, 2009), Escala de estrategias de aprendizaje (ACRA) (Román y Gallego, 2008). Para el estudio se tomó como referencia 157 estudiantes universitarios de segundo semestre, divididos en tres tipos de carreras y de diferentes universidades. Los resultados indican que el rendimiento académico, medido a través del promedio no tiene relación con las estrategias de aprendizaje, ni con el autocontrol directamente, pero sí muestra relación positiva con el autoconcepto académico, el cual parece asociarse a las estrategias metacognitivas, el autocontrol y el autoconcepto familiar. Se requiere para los siguientes estudios tener en cuenta aspectos pedagógicos y curriculares de las carreras, al igual que las formas evaluativas.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, motivación académica, autoconcepto, estrategias cognitivas, autocontrol.

[6] Autor de correspondencia. Correo electrónico de contacto: iccano@unicesmag.edu.co. El presente estudio se deriva del proyecto "Relación entre el Aprendizaje Autorregulado, el autoconcepto y el Autocontrol en estudiantes universitarios", del grupo de investigación Estudios Clínicos y Sociales en Psicología de la Universidad de San Buenaventura.

Introducción

Siendo conscientes de la importancia de la educación y más aún como profesionales dedicados a la misma, se reconoce como uno de los instrumentos más determinantes para asegurar el desarrollo humano y social de un país. Es por ello que se hace necesario aunar y articular los esfuerzos de todos los sectores con el fin de garantizar una educación de calidad, que responda a las expectativas y que contribuya a enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo.

Uno de los fenómenos actuales que impacta negativamente el aseguramiento de la cobertura educativa y por ende, la calidad en la educación superior, es la deserción académica universitaria, debido a que los recientes resultados del seguimiento de la deserción estudiantil en educación superior realizados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015) demuestran que el principal factor determinante del abandono de estudios en Colombia se sitúa en la dimensión académica: está asociado al potencial o capital cultural y académico con el cual ingresan los estudiantes a la educación superior. Los factores financieros y socioeconómicos están a continuación, seguidos por los institucionales y los de orientación vocacional y profesional.

Es por ello que el presente estudio pretende impactar sobre los niveles de deserción académica universitaria, los cuales aumentan cada año a nivel regional, nacional e internacional, constituyéndose en una problemática mundial que afecta no solo la esfera académica, sino también la económica, social y familiar. Todo ello sustenta el valor de todos los estudios que se realicen sobre las diferentes unidades, dimensiones o perspectivas de las instituciones de educación superior, de los programas académicos y principalmente del estudiante, puesto que los análisis desagregados permiten identificar con mayor precisión y oportunidad los factores que serán decisivos para el abandono de estudios y sobre los cuales se puede intervenir, logrando, por consiguiente, pertinencia, impacto y eficiencia en los planes y proyectos de prevención e intervención.

A partir de lo anterior esta investigación promueve su operación desde una perspectiva individual en relación con el estudiante de educación superior, porque es este en quien convergen de manera particular los diversos factores y problemáticas asociadas a la deserción, así como la decisión de mantenerse o abandonar los estudios.

Los análisis sobre las variables implicadas en el proceso de aprendizaje del estudiante se han constituido en el objeto de estudio de las investigaciones en el campo de la psicología educativa y más aún en los últimos años se han centrado en el análisis del aprendizaje autorregulado, sobre el cual se ha mostrado suficiente evidencia para considerarlo como eje primordial alrededor del procesamiento profundo del conocimiento, precisamente aquel que permite el aprovechamiento y aseguramiento del logro de las metas académicas (Torrano y González, 2004).

Por lo anterior, en el presente estudio pretende llevar a cabo el análisis de aquellos componentes del aprendizaje autorregulado, el autoconcepto y el autocontrol que puedan tener relación e influencia con el rendimiento medido a través del promedio académico.

Desarrollo conceptual

Los profundos cambios que ha experimentado el contexto de la psicología de la educación y la psicología escolar durante los últimos 30 años han llevado a que el aprendizaje autorregulado se convierta actualmente en tema central de investigación y en uno de los ejes primordiales de la práctica escolar, tal y como lo menciona Pintrich (2000) y Reynolds y Miller (2003). Torrano

y González (2004) postulan que a partir de la publicación de Zimmerman y Schunk, en el año 1989, reconociéndose con el título Self-Regulated Learning and academic achievement: theory, research and practice, se han puesto en marcha un gran número de investigaciones sobre aprendizaje autorregulado, sin embargo, hasta la fecha, la investigación sobre la relación entre autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico, en general, ha arrojado resultados no siempre coincidentes (Valle et al., 2007).

Según las estadísticas que soporta el Ministerio de Educación Nacional (2018), un 20% de los estudiantes que abandonan las aulas lo hace por falta de dinero, un 45% lo hace por mal rendimiento académico y un 10% lo hace por un factor básicamente vocacional. Lo que quiere decir que uno de cada dos estudiantes en Colombia no culmina sus estudios de pregrado, afectando así el nivel formativo, tanto a nivel personal como profesional, de los jóvenes en Colombia y por consiguiente el desarrollo social y económico de todo un país.

Específicamente, según reporta el MEN, en el año 2014 la problemática de la deserción se presenta principalmente en los primeros semestres de las carreras universitarias, en los cuales los estudiantes muestran un rendimiento académico más bajo en comparación con los semestres subsiguientes. Este bajo nivel en el rendimiento académico puede atribuirse a estudiantes que presentan baja autorregulación del aprendizaje (Reyero y Tourón, 2003 y Zimmerman, 2008), lo cual lleva a caracterizar al estudiante de primeros semestres como un estudiante que no autorregula su proceso de aprendizaje, es decir, que no se compromete activamente con el mismo, en el orden de lo metacognitivo, lo motivacional y lo comportamental (Gutierrez de Blume, 2021).

Es preocupante detectar entonces que el estudiante que no autorregula su proceso de aprendizaje no cuenta con las estrategias cognitivas que le permitan transformar, organizar y elaborar el conocimiento. Además de ello, presenta falencias en planificar y dirigir sus procesos mentales hacia el logro de las metas personales, al igual que el contenido de sus creencias motivacionales, las cuales influyen negativamente sobre su autoconcepto y su adopción de metas académicas y finalmente, es detectable en el estudiante ausencia de sus estrategias de autocontrol sobre su conducta orientada a lo académico (Corno, 2001; Weinstein, Husman y Dierking, 2000; Winne, 2001; Zimmerman, 2000, 2001, 2002, 2008).

Frente al fenómeno del fracaso y deserción académica, se encuentran además problemas asociados con las dificultades de aprendizaje, tales como las deficiencias en el empleo de estrategias de autorregulación, planeación, monitoreo y evaluación de la propia ejecución durante las tareas de aprendizaje (Pozo y Monereo, 2010).

Tras revisar los principales estudios en los que se ha contemplado la regularidad académica de los estudiantes a través de sus calificaciones, dentro del ámbito universitario, se puede afirmar como lo menciona Tonconi, (2010) que las bajas notas promedio, los altos porcentajes de no presentación a examen o de suspensos y la alta tasa de repetición (años de estudio), no son un fenómeno reciente y se mantienen a lo largo de los últimos años. Como ejemplo pueden consultarse las investigaciones realizadas en la Universidad de Salamanca (Tejedor y García-Valcárcel, 2007).

Los estudiantes pueden considerarse autorregulados en la medida en que sean, desde un punto de vista metacognitivo, motivacional y conductual, participantes activos en su propio proceso de aprendizaje (Zimmerman, 2008). Un mayor número de investigadores subrayan la importancia que tiene lograr que los estudiantes sean aprendices autónomos y exitosos,

vinculando esto con las capacidades regulatorias de su propio proceso de aprendizaje (Pintrich, 2000; Reynolds y Miller, 2003; Sanchez y Parra, 2020). La fuerte relación existente entre el aprendizaje autorregulado, incluye tres componentes: primero, las estrategias metacognitivas; segundo, las estrategias cognitivas; y tercero, la dirección y control del esfuerzo, como la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes (Torrano y González, 2004). Se destaca que para promover en los estudiantes este tipo de aprendizaje no basta con que conozcan diversos recursos, es necesario, que estén motivados tanto para utilizarlos como para regular su cognición y su esfuerzo (Bastacini y Kupczyszyn, (2020).

Es así como se encuentran características comunes entre ellos tales como: conciencia de la utilidad del proceso de autorregulación con miras a potenciar el éxito académico; concesión de importancia al manejo de estrategias de aprendizaje; supervisión de la eficacia de los métodos y estrategias de aprendizaje, que pueden ir desde la modificación de sus autopercepciones hasta la sustitución de una estrategia por otra que se considera más eficaz; determinación de los motivos para implicarse en la puesta en marcha de procesos, estrategias o respuestas autorreguladas, formulación de metas, que a su vez depende de procesos tales como los autoesquemas, la autoeficacia y el valor que se da al éxito académico (Martínez, Guiomar y Monika, 2015; Zimmerman, 2008). Se asume que la autorregulación puede enseñarse y no se adquiere de una vez para siempre, sino que pasa por distintas etapas, mediante instrucción y práctica repetida, a través de múltiples experiencias en diferentes contextos.

Dentro del análisis del fenómeno de la deserción y el fracaso académico, es necesario tener presente que la mayoría de las investigaciones dirigidas a determinar el éxito o el fracaso en los estudios han reducido el concepto de rendimiento a la certificación académica o calificaciones (Solano et al., 2004). Desde un punto de vista práctico, lo habitual es identificar rendimiento con resultados, debiendo distinguirse entre estas dos categorías: resultados inmediatos y diferidos. Los primeros estarían determinados por las calificaciones que obtienen los estudiantes durante su carrera hasta la obtención del título correspondiente y se definen en términos de éxito/fracaso con relación a un determinado período temporal. Por otro lado, el rendimiento diferido hace referencia a su conexión con el mundo del trabajo, en términos de eficacia y productividad, se vincula, sobre todo, con criterios de calidad de la institución (Tejedor y García-Valcárcel, 2007; Cerna y Silva, 2020).

Además, al referirnos al rendimiento inmediato, se hace necesario precisar más y diferenciar a su vez entre dos tipos de rendimiento; por una parte, el rendimiento en sentido estricto, medido a través de la presentación de exámenes o éxito en las pruebas (calificaciones), que se traduce en unas determinadas tasas de *promoción* (superación de curso), *repetición* (permanencia en el mismo curso más de un año) y *abandono* (alumnos que dejan de matricularse en cualquiera de los cursos de la carrera); por otra, el rendimiento en sentido amplio, medido a través del éxito (finalización puntual en un período de tiempo determinado) o del fracaso (retraso o abandono de los estudios (Tejedor y García-Valcárcel, 2007).

Abordar el tema del rendimiento académico no puede concebirse desde una perspectiva unilateral, su condición multifactorial y por ende su complejidad ha motivado este estudio, lo cual conjuga interrogantes relacionados con la autorregulación y la motivación para aprender, involucrando así diversos elementos, entre los que se incluyen, la planeación, la concentración en la meta, la conciencia metacognoscitiva de lo que se pretende aprender y cómo se pretende aprenderlo, la búsqueda activa de nueva información, percepciones claras de

la retroalimentación, elogio y satisfacción por el logro y ninguna ansiedad o temor al fracaso (Stoeger *et al*., 2015 y Torrano y Soria, 2016).

Así, el proceso autorregulado de aprendizaje, constituye una actividad compleja, intensa e intencional, están implicados múltiples condicionantes ambientales, procesos motivacionales, cognitivos y metacognitivos. Un buen estudiante debe aprender a fijarse metas realistas y progresivas; debe planificar y organizar su trabajo diario; debe desarrollar estrategias para mantener un nivel de esfuerzo y mejorar su autoobservación para evaluar objetivamente los errores y recompensarse con los pequeños avances (Baumeister, 2014 y Moreno et al., 2021). Dichos condicionantes son los factores de base que serán descritos, relacionados y analizados en el presente escrito.

Es importante haber podido evidenciar la relevancia que posee en el ámbito investigativo de la psicología, la incidencia de la deserción académica, como un problema que afecta sustancialmente, no solo a los actores implicados, sino también al desarrollo social y económico de un país. Esto genera fuertes cuestionamientos en cuanto a la razón principal por la cual un estudiante deserta, siendo precisamente el desempeño y rendimiento académico los fenómenos que se presentan como factores con mayor predominancia en esta problemática. Y es en esta medida que propuestas investigativas que pretenden establecer análisis frente al aprendizaje autorregulado pueden aportar a la comprensión y por ende a su intervención eficaz. Si bien no hay estudios que cuantifiquen el impacto, es evidente que con la deserción universitaria se generan pérdidas de recursos de diferente tipo a nivel de la sociedad, las instituciones, los estudiantes y sus familias. Se requiere entenderla como un fenómeno no programado, ni preestablecido, para combatir sus causas, genera un reto grande para las instituciones y una oportunidad para los nuevos estudiantes que se están beneficiando del aumento de la cobertura para cumplir sus metas de educación superior.

Método

El presente estudio tiene un diseño no experimental, de nivel correlacional transversal.

Participantes

La población del estudio estuvo comprendida por estudiantes universitarios de instituciones privadas colombianas, de ambos sexos, que cursan el segundo semestre del pregrado. La muestra del estudio fue de tipo no probabilístico en el cual se eligieron tres universidades que tienen los pregrados de Psicología, Medicina y Odontología, para un total de 157 participantes.

Para la participación se determinaron algunos criterios de inclusión y exclusión; a) estudiantes universitarios mayores de 18 años; b) estudiantes de segundo semestre del programa de pregrado seleccionado; c) los programas de pregrado seleccionados responden a un tipo de carrera y a una universidad diferente; y d) contar con consentimiento informado para participar en la investigación.

Instrumentos

Se usaron las siguientes escalas psicométricas:

Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente (CACIA) (Capafóns y Silva, 1991)

Ha sido diseñado de tal modo que refleja los distintos aspectos implicados en los modelos de autorregulación y autocontrol más relevantes, aspectos referidos en todo caso a los paradigmas básicos de Resistencia al dolor y al estrés (autocontrol acelerativo) y Resistencia a la tentación y Retraso de la recompensa (autocontrol desacelerativo).

Está compuesta por escalas de autocalificación en tres dimensiones de autocontrol positivo (retroalimentación personal, retraso de la recompensa y autocontrol criterial), una de autocontrol negativo (autocontrol procesual) y una escala de sinceridad.

El CACIA tiene en total 89 preguntas con respuestas de SÍ – NO. Evalúa el autocontrol dividiéndolo en dos escalas, así:

Escalas positivas

Retroalimentación Personal (RP): Está compuesta por 21 elementos. Detecta aspectos relacionados con la autoobservación, búsqueda de causas del comportamiento y análisis de situaciones.

Retraso de la Recompensa (RR): La conforman 19 elementos. Recoge comportamientos relacionados con el control de las respuestas impulsivas, en la medida en la que el sujeto debe hacer, en primer lugar, lo que debe o es más urgente e importante, dejando para después lo que le apetece.

Autocontrol Criterial (ACC): Es una escala más heterogénea que las anteriores. Sus 10 elementos reflejan, sobre todo, la capacidad de la persona para soportar situaciones dolorosas o desagradables, si bien también recoge aspectos de responsabilidad personal.

Escalas Negativas

Autocontrol procesual (ACP): La forman 25 elementos referidos fundamentalmente a aspectos como la autoevaluación y autocastigo.

Escala de sinceridad (S): Con 14 elementos, refleja comportamientos de dependencia de normas sociales (conocida técnicamente como deseabilidad social).

Para el estudio de la consistencia interna se tiene el coeficiente alfa de Cronbach (1951). Los coeficientes para las cinco escalas fueron 0,79; 0,76; 0,71; 0,50; 0,63. Los coeficientes son satisfactorios, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los aspectos implicados en cada escala. Destaca fielmente que el coeficiente refleja la disparidad de contenidos de la escala de autocontrol criterial (ACC), que incluye aspectos de responsabilidad y resistencia al estrés. Además, en la medida en que los coeficientes no son extremadamente elevados apoyan, así mismo, la validez de las escalas, ya que el constructo de autocontrol implica comportamientos dispares e incluso opuestos, según el paradigma que se considere.

El Cuestionario de Auto-concepto Forma 5 (AF-5) (García y Musito, 2009)

Este instrumento ha sido elaborado, esencialmente, para evaluar cinco dimensiones (social, académico-profesional, emocional, familiar y físico) con seis ítems cada una de ellas, procurando obtener la máxima información relevante con el mínimo número de ítems. En total posee 30 preguntas con estructura pentadimensional. Se debe contestar con un valor entre 1 y 99 según su grado de acuerdo con la afirmación.

Los cinco tipos de autoconcepto que mide este cuestionario son:

Autoconcepto académico/laboral: se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante y como trabajador. Y a las cualidades específicas valoradas especialmente en ese contexto (inteligente, estima, buen trabajador, etc.). Consta de seis ítems.

Autoconcepto social: se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales. Dos ejes definen esta dimensión, el primero hace referencia a la red social del sujeto y a su facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla. El segundo eje se refiere a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales. Consta de seis ítems.

Autoconcepto emocional: hace referencia a la percepción del sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. Este factor tiene dos fuentes de significado: la primera hace referencia a la percepción general de su estado emocional y la segunda a situaciones más específicas (cuando me preguntas, me habla,), donde la persona implicada es de un rango superior. Consta de seis ítems.

Autoconcepto familiar: se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar. Este factor se articula en torno a dos ejes, el primero se refiere a los padres en dos dominios importantes de las relaciones familiares, como son la confianza y el afecto, el segundo eje hace referencia a la familia y al hogar. Consta de seis ítems.

Autoconcepto físico: este factor hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física, el factor gira en torno a dos ejes, el primero alude a la práctica deportiva en su vertiente social, el segundo hace referencia a su aspecto físico. Consta de seis ítems.

Para la justificación estadística se aplicó el análisis factorial para contrastar empíricamente la validez teórica de los cinco componentes. Se utilizó el programa SPSS 7.5 y se extrajeron los factores mediante el método PFA –análisis de componentes principales-, aplicando la rotación oblimin con normalización de Kaiser, por tratarse de dimensiones relacionadas. El coeficiente alfa de consistencia interna es de 0,815.

Escala de estrategias de aprendizaje (ACRA) (Román y Gallego, 2008)

Esta escala de estrategias de aprendizaje, se encarga de medir las secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información y la metacognición. Consta de 119 ítems.

En todas las preguntas las opciones de respuesta son:

A: Nunca o casi nunca (*1)

B: Algunas veces (*2)

C: Bastantes veces (*3)

D: Siempre y casi siempre (*4)

Consiste en cuatro escalas independientes que evalúan el uso que habitualmente hacen los estudiantes de siete estrategias de adquisición de información, de trece estrategias de codificación de información, de cuatro estrategias de recuperación de información y de nueve estrategias de apoyo al procesamiento.

Está constituida por las siguientes escalas:

1. Escalas de estrategias de adquisición de información. Consta de 20 preguntas, esta evalúa:

- Estrategias atencionales.

- Estrategias de repetición.

2. Escala de estrategias de codificación de información. Consta de 46 preguntas, esta evalúa:

- Estrategias de mnemotecnización.

- Estrategias de elaboración.

- Estrategias de organización.

3. Escala de estrategias de recuperación de información. Consta de 18 preguntas, esta evalúa:

- Estrategias de búsqueda.

- Estrategias de generación de respuesta.

4. Escala de estrategias de apoyo al procesamiento. Consta de 35 preguntas, esta evalúa:

- Estrategias metacognitivas.

- Estrategias socioafectivas, que comprende las afectivas, las sociales y las motivacionales.

La fiabilidad de las escalas fue igualmente obtenida con varios análisis. Primero se estimó la consistencia interna por los procedimientos pares-impares, mitades aleatorias y alfa de Cronbach. El índice de generalizabilidad fue hallado mediante el análisis de varianza de medidas repetidas. La matriz de datos aquí es considerada como un diseño ANOVA de dos factores en el que cada ítem se toma como un nivel de condición de tratamiento y cada sujeto es evaluado en todos los niveles posibles. El coeficiente obtenido fue ligeramente inferior a los anteriores, pero altamente satisfactorio: 0,744; 0,849; 0,727; y 0,744, respectivamente en las cuatro escalas.

Procedimiento

Inicialmente se solicitó autorización mediante una carta de participación y consentimiento informado, todo ello secundario al establecimiento de un encuentro presencial con los estudiantes en su aula de clase en el cual se explicó la investigación y en qué consistiría su participación y se les entregó, por escrito, el objetivo del estudio, la justificación, riesgos

y beneficios, confidencialidad de sus datos, así como su consentimiento de participación voluntaria y libertad de retirarse en cualquier momento durante el estudio.

Posterior a ello se llevó a cabo la aplicación del instrumento en un solo momento y en la misma semana a todos los estudiantes de las tres universidades. El protocolo siguió los estándares éticos de acuerdo con la Ley 1090 de 2006 por la cual se dicta el Código Deontológico y Bioético en materia de investigación para la salud. El contexto en el cual se aplicó el experimento y la escala de evaluación comportamental se enmarca en los parámetros éticos de Helsinki para la investigación con seres humanos (Williams, 2008) y en todos los casos se presentaron las mismas condiciones. Es importante mencionar que la presente investigación contó con la aprobación del comité de ética de la Universidad San Buenaventura Medellín, Colombia.

Análisis de datos

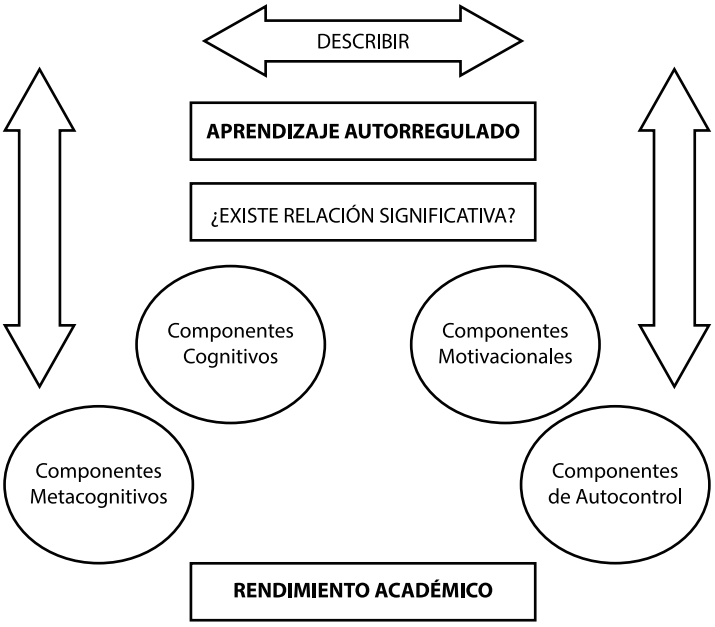
Para el análisis de los datos se utilizaron las puntuaciones naturales de las pruebas ACRA, CACIA y el AF-5. En cuanto a la caracterización de los componentes metacognitivos, cognitivos, motivacionales y de autocontrol del aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico se utilizó la Prueba Kruskal-Wallis, debido a que hay variables que no se comportaron normalmente. Para determinar la relación entre los componentes metacognitivos, cognitivos, motivacionales y de autocontrol del aprendizaje autorregulado con el rendimiento académico se utilizó una matriz de correlación de Spearman, para determinar la predicción entre los componentes metacognitivos, cognitivos, motivacionales y de autocontrol del aprendizaje autorregulado con el rendimiento académico alto, se utilizó un análisis de regresión lineal múltiple, para lo cual se utilizó un modelo donde se cuenta con las variables: rendimiento académico, componentes metacognitivos, cognitivos, motivacionales y de autocontrol del aprendizaje autorregulado. Y se consideraron aquellas que mostraron una asociación estadísticamente significativa y que además permitiera establecer una explicación desde el punto de vista teórico. Se utilizó un modelo de selección por pasos sucesivos (stepwise) para la elección de las variables que fueran incluidas en el modelo final. Para cada modelo se evaluó el supuesto de multicolinealidad, el supuesto de no autocorrelación de los residuales con el estadístico de Durbin-Watson y el supuesto de normalidad de los residuales, que permiten que se realice el análisis de regresión. El nivel alfa establecido para todas las pruebas estadísticas fue: $\alpha \leq 0.05$. Para el procesamiento de los datos se empleó el programa IBM® SPSS Statistics versión 21.

Resultados

La Figura 1 se utilizó como una guía en el análisis de datos propuesto para esta investigación. Obsérvese que cada uno de los ejes teóricos, se unen a través de flechas, que están interceptadas por los tres ejes problemáticos planteados:

Figura 1

Guía de Análisis.



Nota. Fuente: creación propia

Para la descripción y comparación de los componentes metacognitivos, cognitivos, motivacionales, de autocontrol del aprendizaje autorregulado y del rendimiento académico, se utilizó:

Frecuencias y porcentajes de los datos demográficos

Según el presente análisis descriptivo, se encuentra que la muestra de segundo semestre de las carreras de Psicología, Medicina y Odontología, poseen edades comprendidas entre los 17 y los 40 años, siendo las edades más representativas 18 y 19 años. Se encuentra en la muestra estudiada una proporción superior de personas de género femenino.

La muestra tiene mayor representatividad de estudiantes de psicología, seguida por los estudiantes de medicina y en último lugar por los estudiantes de odontología, esto igualmente explica por qué hay más estudiantes del sexo femenino en la muestra. Estos datos se pueden visualizar en la Tabla 1.

Tabla 1

Datos descriptivos de edad, sexo y programa.

Variable	Subvariable	Frecuencia	Porcentaje
Edad	17	4	2,5
	18	47	29,9
	19	43	27,4
	20	21	13,4
	21	7	4,5
	22	7	4,5
	23	3	1,9
	24	5	3,2
	25	3	1,9
	26	2	1,3
	27	5	3,2
	28	2	1,3
	29	1	,6
	30	2	1,3
	31	1	,6
	35	1	,6
	37	1	,6
	40	2	1,3
Genero	Mujer	115	73,2
	Hombre	42	26,8
Carrera	Psicología	96	61,1
	Medicina	39	24,8
	Odontología	22	14,0

Nota. Fuente: creación propia

Descripción y caracterización de los componentes metacognitivos, cognitivos, motivacionales, de autocontrol del aprendizaje autorregulado y del rendimiento académico

Se realiza la prueba de Kruskal Wallis para comparar por grupos de carrera las diferentes variables. Diferencia por grupos: Menor a 0,05 existe diferencia entre medianas.

Al comparar los grupos de carreras profesionales de la muestra, en relación con los componentes metacognitivos, cognitivos, motivacionales y de autocontrol se observan diferencias significativas ($^{**}p< 0.001$,$^{*}p< 0.05$), principalmente entre la carrera de psicología con las demás carreras, sin embargo a nivel del autocontrol criterial la diferencia radica

principalmente en la carrera de odontología (*p< 0.05) y a nivel del rendimiento académico la diferencia se presenta con la carrera de medicina (**p< 0.001), tal y como puede apreciarse en la Tabla 4.

Esto indica que los puntajes obtenidos por los grupos de carreras presentan en estas dimensiones diferencias de puntajes ya sea que indiquen una mayor o menor presencia de estos componentes con relación a lo que se esperaría en la población.

Tabla 2

Componentes Metacognitivos, Cognitivos, Motivacionales y de Autocontrol en estudiantes universitario. Comparación entre grupos de carreras universitarias: Psicología, Medicina y Odontología.

Variables		Programa	Promedio	Sig.
Estrategias cognitivas y metacognitivas	Est. Adquisición	Psicología	66,40	,000
		Medicina	97,82	
		Odontología	100,61	
Autoconcepto	Est. Codificación	Psicología	73,04	,116
		Medicina	89,41	
		Odontología	86,57	
	Est. Recuperación	Psicología	72,53	,080
		Medicina	88,35	
		Odontología	90,68	
	Est. Apoyo	Psicología	70,01	,008
		Medicina	93,71	
		Odontología	92,18	
Autoconcepto	Auto Académico	Psicología	78,35	,381
		Medicina	85,85	
		Odontología	69,70	
	AutoSocial	Psicología	77,35	,784
		Medicina	79,94	
		Odontología	84,55	
	AutoFamiliar	Psicología	71,66	,019
		Medicina	95,17	
		Odontología	82,36	
	Autoemocional	Psicología	83,05	,367
		Medicina	72,94	
		Odontología	72,07	
	Autofísico	Psicología	75,86	,543
		Medicina	83,91	
		Odontología	84,00	

Variables		Programa	Promedio	Sig.
Autocontrol	Retro personal	Psicología	80,21	,401
		Medicina	82,68	
		Odontología	67,18	
	Autoprocesual	Psicología	71,60	,031
		Medicina	93,08	
		Odontología	86,32	
Rendimiento académico	Autocriterial	Psicología	76,14	,015
		Medicina	95,12	
		Odontología	62,91	
	Retrasorecompensa	Psicología	77,49	,741
		Medicina	83,86	
		Odontología	76,98	
	Rendimiento académico	Psicología	97,51	,000
		Medicina	38,21	
		Odontología	70,55	

Notas. N=157: Psicología (n=96), Medicina (n=39) y Odontología (n=22). Fuente: creación propia

Estadísticos de contraste[a,b]

	Chi-cuadrado	**gl**	**Sig. asintót.**
Est. Adquisición	1,522	2	,000
Est. Codificación	,448	2	,116
Est. Recuperación	,909	2	,080
Est Apoyo	1,384	2	,008
Autoacadémico	1,596	2	,381
Autosocial	,975	2	,784
Autoemocional	,241	2	,019
Autofamiliar	,882	2	,367
Autofísico	,399	2	,543
RetroPersonal	1,812	2	,401
AutoProcesual	,630	2	,031
RetroRecompensa	,215	2	,015
Autocriterial	6,335	2	,741
Rendimiento Académico	13,367	2	,000

Notas. a. Prueba de Kruskal-Wallis. b. Variable de agrupación: CARRERA. Fuente: creación propia

Dentro de las estrategias cognitivas, la que presenta mayor diferenciación entre las diferentes carreras es la estrategia de adquisición, la cual en cuanto a la muestra de odontología reporta una utilización, estando seguida por la carrera de medicina y en un menor nivel la carrera de psicología. Sin embargo, dentro de las estrategias de apoyo quien reporta una mayor utilización se encuentra la carrera de medicina, seguido por la carrera de odontología.

Específicamente en los niveles de autoconcepto solo se encuentran diferencias en lo concerniente al ámbito familiar, encontrando la carrera de medicina como aquella que reporta un mayor promedio.

Y a nivel del autocontrol se encuentran el procesual y el criterial, en ambos es la carrera de medicina quien reporta un mayor promedio, respectivamente. En este último se encuentra que la carrera de odontología tiene el menor promedio.

A pesar de lo anterior se observa que el rendimiento académico se encuentra significativamente más bajo en la carrera de medicina, frente a la carrera de odontología y la carrera de psicología.

Aunque la diferencia no es significativa se encuentra que la carrera de psicología solo presenta un promedio más alto a nivel del autocontrol emocional.

En conclusión, la carrera de psicología presenta el rendimiento académico más alto, al igual que el autoconcepto emocional, sin embargo, la carrera de medicina presenta el rendimiento académico más bajo y mayor evidencia de aplicación de habilidades cognitivas, metacognitivas, niveles de autoconcepto y autocontrol. En la carrera de odontología se presenta un rendimiento académico promedio e igualmente una utilización y unos niveles promedio de las habilidades y el autoconcepto respectivamente.

Relaciones entre componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y de autocontrol y el rendimiento académico

Este análisis de correlación permitió conocer algunas correlaciones con una fuerza de asociación en su mayoría baja, por lo cual no se puede establecer relaciones contundentes y firmes sino tendencias entre los componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y de autocontrol y el rendimiento académico.

Tabla 2

Correlación de Spearman entre componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y de autocontrol y rendimiento académico en estudiantes de Psicología (n=96).

Variables			Ad	Codif	Recup	Control	AutoAca	Autosoc	Autoemoc	Autofam	Autofís	Retropl	Autoproc	Retrecom	Autocrit	RendAc
Estudiantes de psicología (n=96)	Comp cognitivos y metacogn.	**Adq**	1,000													
		Cod	,689**	1,000												
		Recup	,540**	,662**	1,000											
		Control	,499**	,671**	,553**	1,000										
	Autoconcepto	**AutoAca**	,100	,244*	,085	,195	1,000									
		Autosoc	,060	,116	,101	,054	,241*	1,000								
		Autoem	-,077	-,059	-,044	-,152	,002	,157	1,000							
		Autofam	,140	,099	,083	-,011	,276**	,094	,198	1,000						
		Autofís	-,028	-,027	-,040	,054	,254*	,042	,000	,242*	1,000					
	Auto control	**Retropnal**	,110	,237*	,172	,199	,218*	,084	,216*	,210*	,012	1,000				
		Autoproc	,103	,189	,216*	,271**	,017	-,060	,021	,043	,008	,129	1,000			
		Retrecom	,243*	,305**	,148	,258*	,241*	-,173	-,047	,182	-,127	,335**	,139	1,000		
		Autocrit	-,033	-,005	,052	,060	,024	,075	,138	,102	,003	,294**	,074	,196	1,000	
	Rend. Acad.	**Ren Acad.**	-,326**	-,217*	-,095	-,125	-,030	-,164	-,001	-,171	,049	-,142	-,240*	-,141	-,152	1,000

La Tabla 3, muestra los resultados obtenidos al correlacionar las variables en estudio, a través del coeficiente de Spearman. Al analizar la relación entre el rendimiento académico y la estrategia de Adquisición y observar el valor del coeficiente de Spearman, se visualiza que corresponde a 0,001, con $p<0.01$, por lo tanto, se concluyó que existe una relación inversa significativa entre dichas variables.

Igualmente se detecta una relación inversa débil con la estrategia de codificación y con el autocontrol procesual, estas últimas pueden asumirse como muy débiles y no significativas. Así se encuentra una afiliación inversa, aunque ligeramente con las mencionadas variables, como se observa en la Tabla 2.

Lo anterior sugiere que, a mayor utilización de estrategias de adquisición de la información, los estudiantes tienden a exhibir menor rendimiento académico.

Tabla 3

Correlación de Spearman entre componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y de autocontrol y rendimiento académico en estudiantes de Medicina (n=39).

Variables			Adq	Codif	Recup	Control	AutoAca	Autosoc	Autoemoc	Autofam	Autofís	Retropl	Autoproc	Retrecom	Autocrit	RendAc
Estudiantes de psicología (n=96)	Comp cognitivos y metacogn.	Adq	1,000													
		Cod	,542**	1,000												
		Recup	,280	,662**	1,000											
		Control	,260	,382*	,502**	1,000										
	Autoconcepto	AutoAca	,330*	,345*	,220	,493**	1,000									
		Autosoc	,235	,154	,029	,087	,217	1,000								
		Autoem	,029	,249	,087	-,048	,046	,068	1,000							
		Autofam	-,219	,086	,272	,348*	,275	,127	,176	1,000						
		Autofís	,243	,243	,251	,202	,400*	,340*	-,095	,002	1,000					
	Autocontrol	Retropnal	,336*	,295	,379*	,072	,368*	,140	,457**	,140	-,010	1,000				
		Autoproc	-,115	-,020	,098	,094	,242	-,078	,075	,128	,012	-,046	1,000			
		Retrecom	,393*	,279	,233	,249	,421**	-,170	-,041	,022	-,221	,379*	,206	1,000		
		Autocrit	,076	,131	-,035	-,131	,094	-,100	,395*	,078	,135	,343*	-,141	-,098	1,000	
	RendAcad.	Ren Acad.	,219	,305	,051	,035	,443**	,255	,167	,008	,044	,182	,040	,172	,007	1,000

Notas: **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). *. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

A través del estadístico Rho de Spearman se correlacionó las variables cognitivas, metacognitivas, motivacionales y de autocontrol entre sí al igual que con el rendimiento académico, así, a través de este Coeficiente de Correlación de *Spearman*, se encontró lo siguiente:

En el análisis de la relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico, se puso de manifiesto que existe una relación significativa y directamente proporcional entre las variables mencionadas, pues el valor del coeficiente de Spearman es 0.005, con $p<0.01$. Así, como se observa en la Tabla 3 existe correlación directa y moderada entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico. Los resultados sugieren que aquellos estudiantes que poseen un autoconcepto académico alto mostrarán mejores resultados.

Tabla 4

Correlación de Spearman entre componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y de autocontrol y rendimiento académico en estudiantes de Odontología (n=22).

Variables			Adq	Codif	Recup	Control	AutoAca	Autosoc	Autoemoc	Autofam	Autofís	Retropl	Autoproc	Retrecom	Autocrit	RendAc
Estudiantes de psicología (n=96)	Comp cognitivos y metacogn.	Adq	1,000													
		Cod	,805**	1,000												
		Recup	,605**	,852**	1,000											
		Control	,414	,465*	,638**	1,000										
	Autoconcepto	AutoAca	,422	,356	,470*	,548**	1,000									
		Autosoc	,231	,265	,301	,379	,367	1,000								
		Autoem	,456*	,496*	,413	,434*	,544**	,389	1,000							
		Autofam	,256	,308	,317	,238	,697**	,275	,444*	1,000						
		Autofís	,071	,185	,198	,151	,382	,461*	,121	,325	1,000					

Variables		Adq	Codif	Recup	Control	AutoAca	Autosoc	Autoemoc	Autofam	Autofís	Retropl	Autoproc	Retrecom	Autocrit	RendAc
Autocontrol	Retropnal	,091	,355	,455*	,307	,583**	,120	,552**	,412	,297	1,000				
	Autoproc	,036	-,115	-,070	,354	,267	,205	,007	,048	,133	-,085	1,000			
	Retrecom	-,023	-,115	-,130	-,023	,207	,030	,310	,303	-,094	,293	,128	1,000		
	Autocrit	,114	,422	,502*	,434*	,245	-,108	,381	-,012	,037	,789**	-,078	,151	1,000	
Rend. Acad.	Ren Acad.	-,439*	-,346	-,347	-,101	-,345	-,302	-,404	-,223	-,060	-,423*	,027	,040	-,199	1,000

Notas: **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). *. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

A través del estadístico Rho de Spearman se correlacionaron las variables cognitivas, metacognitivas, motivacionales y autocontrol entre sí al igual que con el rendimiento académico, así, a través de este Coeficiente de Correlación de *Spearman*, se encontró lo siguiente:

En el caso de la relación de la estrategia de Adquisición y la Retroalimentación personal con el rendimiento académico, de acuerdo con los resultados obtenidos, no se demuestra que existe una relación directamente proporcional. Dado lo anterior, se rechazó la hipótesis de investigación que hacía referencia a que a mayor Estrategias de Aprendizaje y Autocontrol habría mayor rendimiento académico. Como se observa en la Tabla 4, existe correlación inversa y débil entre estas variables y el rendimiento académico.

Modelo explicativo de la influencia de los componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y de autocontrol sobre el rendimiento académico.

Al analizar mediante un modelo de regresión lineal múltiple la influencia de los componentes metacognitivos, cognitivos, motivacionales y de autocontrol sobre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la carrera de Psicología, el modelo final para el componente Rendimiento académico quedó con los siguientes predictores, autocontrol procesual y la adquisición, explicando únicamente un 37% de la varianza total del rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Tabla 5

Análisis de regresión lineal múltiple, predicción del rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología (n=96).

Predictor	**Variable dependiente**	**Coeficiente de regresión (B)**	**Error típico**	**Valor p**
Autoprocesual Adquisición (paso 2)	Rendimiento Académico	-,235 -,229	,095 ,094	0,001
R=,379 para el paso 2 (p<0.05) – R cuadrado= 0.144				

Tabla 6

Análisis de regresión lineal múltiple, predicción del rendimiento académico en estudiantes universitarios de medicina (n=39).

Predictor	**Variable dependiente**	**Coeficiente de regresión (B)**	**Error típico**	**Valor p**
Autoacademico (Paso 1)	Rendimiento Académico	,252	,106	,023
R= ,364 para el paso 1 (p<0.05)				

Al analizar mediante un modelo de regresión lineal múltiple la influencia de los componentes metacognitivos, cognitivos, motivacionales y de autocontrol sobre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la carrera de Medicina, el modelo final para el componente

Rendimiento académico quedó con el predictor de autoconcepto académico, explicando únicamente un 36 % de la varianza total del rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Tabla 7

Análisis de regresión lineal múltiple, predicción del rendimiento académico en estudiantes universitarios de odontología (n=22).

Predictor	Variable dependiente	Coeficiente de regresión (B)	Error típico	Valor p
Retropersonal (Paso 1)	Rendimiento Académico	-,343	,140	,023
R= ,481 para el paso 1 (p<0.05)				

Al analizar mediante un modelo de regresión lineal múltiple la influencia de los componentes metacognitivos, cognitivos, motivacionales y de autocontrol sobre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la carrera de Odontología, el modelo final para el componente Rendimiento académico quedó con el predictor retroalimentación personal, explicando el 48% de la varianza total del rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Discusión

En el presente estudio se investigó la relación entre componentes metacognitivos, cognitivos, de autoconcepto y autocontrol con el rendimiento académico de estudiantes universitarios. Existen una variedad de estudios que confirman la relación entre estas variables y que además en los últimos 40 años han sido el tema central de la investigación y uno de los ejes primordiales de la práctica educativa (Torrano y González, 2004)

Durante las últimas décadas, menciona Marugán (2009), numerosos estudiosos de la educación se han preocupado por las operaciones cognitivas y metacognitivas que realiza el estudiante enfrentado a una tarea de aprendizaje. En el marco de la psicología cognitiva el interés por las estrategias de aprendizaje y enseñanza, ha sido creciente. Esta temática ha sido objeto de numerosas definiciones y clasificaciones siendo ello una prueba robusta del bagaje conceptual e investigativo que se reporta actualmente en el área y que denota su impacto en la psicología aplicada (Mitchell y McConnell, 2012), aumentándose categóricamente la producción científica sobre este tema en los últimos años en publicaciones del Social Sciences Citation Index (Tsai *et al*., 2013) y SciELO (Rosario et al., 2014).

Tal y como lo ha planteado Zimmerman (2001, 2002), los estudiantes que utilizan estrategias metacognitivas activas frente a los procesos de codificación, almacenamiento y recuperación de la información se caracterizan por autorregular su proceso de aprendizaje, relacionándose comúnmente con el alto rendimiento académico. Sin embargo, en el presente estudio se encuentra que los estudiantes que muestran altos niveles de utilización de estrategias de control, obtienen un promedio académico bajo, como medida cuantitativa del rendimiento académico, es por esta razón que se hace necesario analizar en estudios posteriores la relación existente entre los objetivos de formación de la carrera, las estrategias pedagógicas y metodológicas utilizadas y las formas de evaluación con el uso de estas estrategias de apoyo.

Ahora bien, dichas estrategias pedagógicas, metodológicas y evaluativas guardan relación con el rendimiento académico, como nivel de conocimientos que un estudiante puede demostrar en un área o materia a través de indicadores cuantitativos y con la creencia que la aprobación la obtienen los estudiantes calificados para áreas de conocimiento determinados, para contenidos específicos o para asignaturas (Tonconi, 2010). En este estudio, los estudiantes de medicina presentan un rendimiento académico bajo, sin embargo, muestran una alta utilización de las estrategias, demostrando que son estudiantes que establecen objetivos de aprendizaje y controlan la persecución de dichos objetivos, mantienen en equilibrio los niveles motivacionales, de autoconcepto y autovaloración. Un análisis sobre ellos puede llevar a pensar que estos estudiantes se dirigen a controlar, canalizar y reducir la ansiedad, los sentimientos de incompetencia, las expectativas de fracaso, la autoeficacia, el locus de control, la autoestima académica, etc., que suelen aparecer cuando los estudiantes se enfrentan a una tarea compleja, larga y difícil de aprendizaje.

Lo anterior está soportado en los resultados de los estudiantes de Medicina, los cuales sugieren que el autoconcepto académico se relaciona positivamente con el rendimiento académico, tanto desde el proceso de planeación de los objetivos académicos, como desde la modificación de procesos que no generen resultados satisfactorios, es decir, hacen metacognición en el direccionamiento de su proceso de aprendizaje. La autoconfianza generada desde la consideración sobre su desempeño percibida en los profesores y las cualidades específicas que valora en sí mismo específicamente en su propio rendimiento influyen sobre el mismo de manera significativa. Tal y como lo menciona De la Fuente, Pichardo, Justicia, Berbén (2008), el autoconcepto académico se correlaciona positivamente con el rendimiento académico, la aceptación y estima de los compañeros, la calidad en el trabajo y la responsabilidad.

El autoconcepto académico es un componente más del autoconcepto general y alude al concepto que el alumno se ha formado sobre sus capacidades académicas. Ejerce un papel destacado en la regulación de las estrategias cognitivo-motivacionales implicadas en el aprendizaje y el rendimiento académico (Bandura, 1997). La implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente, es decir cuando confía en sus propias capacidades y manifiesta altas expectativas de autoeficacia (Schunk y Zimmerman, 2011; Núñez, et al., 2013). Se ha comprobado que el autoconcepto afecta la conducta académica del alumno, el correcto funcionamiento del ámbito cognitivo y constituye una fuente de motivación que influye directa y significativamente sobre los logros y las expectativas escolares del alumno (Kuhl, 2000). Lo anterior se apoya además en los resultados de Navea (2018), quien halló valores altos de autoeficacia relacionada con la competencia percibida, esta relación basada en la teoría de Bandura y Dweck.

El autoconcepto se puede definir como la idea que el sujeto tiene de sí mismo, elaborada sobre la base de una observación de sus propias capacidades y limitaciones. El autoconcepto presenta diversos aspectos relacionados pero distinguibles que pueden encontrarse diferencialmente relacionados con distintas áreas del comportamiento humano (Goñi y Fernández, 2007). Siguiendo el modelo de AF-5 de Shavelson et al., publicado en el año 1976, se distinguen cinco dimensiones: académico, social, emocional, familiar y físico. Por otro lado, esa observación puede verse distorsionada por factores externos al sujeto, como por ejemplo la interacción con los demás, los patrones sociales, el repertorio biológico, las experiencias previas, etc (Bandura,

2001). Así, el autoconcepto se sitúa muy próximo al concepto de autoestima y afecta a distintos aspectos de la conducta del individuo (Esnaola et al., 2008; Cazalla-Luna y Molero, 2013).

Es así como puede evidenciarse que los estudiantes de Medicina presentan bajo rendimiento académico acompañado de un funcionamiento alto en las estrategias de aprendizaje de tipo codificación y de tipo control (metacognitivas), igualmente presentan alto puntaje a nivel del autoconcepto familiar. Ello permite analizar a partir de lo mencionado por Pinilla et al. (2012), que este es uno de los factores más importantes del autoconcepto, que lleva a la persona a sentirse involucrado, implicado e integrado en su grupo familiar y que correlaciona positivamente con el rendimiento escolar, el cual aunque en los resultados de la presente investigación no explica directamente un alto rendimiento académico sí explica el ajuste psicosocial y el sentimiento de bienestar con la integración escolar, lo cual lleva al estudiante de Medicina a persistir en la tarea y en la meta académica a pesar del resultado logrado. Igualmente, los autores mencionan que se correlaciona negativamente con la sintomatología depresiva y la ansiedad, componentes que disminuyen el rendimiento académico. Parece existir igualmente una asociación con la adecuada percepción de la propia salud mental, lo cual va unido a la conciencia sobre el propio control de los pensamientos, sentimientos y la conducta.

Estos resultados coinciden con lo expuesto en la literatura científica, ya que los sentimientos negativos acerca de uno mismo, como también la sensación de incapacidad y fracaso, influyen negativamente en el logro escolar (Villarroel Henríquez, 2000).

Costa y Tabernero (2012), mencionan que los resultados de su estudio sobre la relación entre rendimiento académico y autoconcepto parecen apuntar a que el rendimiento académico de los alumnos está correlacionado con el autoconcepto académico. Este autoconcepto está fuertemente relacionado con el autoconcepto familiar, lo que parece justificar la importancia de la familia en el éxito académico del estudiante, y además con el autoconcepto físico. Los resultados de la presente investigación corroboran con los de otro estudio (Paiva y Lourenço, 2011), el cual afirma también que la variable autoconcepto puede influir sobre el rendimiento académico.

Además de lo anterior, los resultados establecen que los estudiantes de Medicina presentan altos niveles de autocontrol, lo cual los favorece frente a la planificación, la inhibición de respuestas inadecuadas y al seguimiento de normas e instrucciones dadas (López et al., 2003). En este caso, se les facilita la adherencia a las normas y deberes académicos a pesar de sus exigencias o de la demora de la recompensa, es decir, tienen un alto potencial para poner en marcha un conjunto de conductas intencionales dirigidas a la persecución de las metas académicas, a pesar de ser exigentes en su momento en cuanto al esfuerzo mantenido, con el fin de obtener una meta más valiosa a largo plazo, la cual constituye el aprendizaje consciente y eficaz, que no necesariamente redunda en una nota alta inmediata. Es coincidente el resultado con lo hallado por Navea (2018), quien en sus resultados destaca el uso importante de las estrategias de control. Señala, además, que el grupo de estudiantes con mayores puntuaciones en estrategias de control tiene también los mayores valores en estrategia metacognitiva, lo cual es compatible con los resultados obtenidos con los estudiantes de medicina.

El autocontrol es un constructo más complejo y hace referencia a un conjunto de habilidades cognitivo-emocionales, con fuerte influencia del ambiente a través de los procesos de aprendizaje implicados en la crianza. Epstein (Como se cita en López et al., 2003), define el autocontrol como una forma peculiar de relación entre dos repertorios de comportamientos: controladores

y controlados, seguidos por una clase especial de refuerzos, que tienen que ver con el retardo del castigo y que suponen tentaciones o estímulos a actuar buscando la gratificación inmediata. Es posible suponer entonces que estos niveles de autocontrol pueden ser influenciados dentro de su ambiente familiar, el cual parece estar representado positivamente en estos estudiantes.

Esta relevancia del autocontrol y de los procesos de autorregulación, en el desarrollo del comportamiento humano saludable y adaptado personal y/o socialmente, es central para la autodirección y regulación académica, entendida como aplicación deliberada de principios de cambio personal (López et al., 2003). Asimismo, el autoconcepto positivo y el autocontrol favorecen la utilización de procedimientos estratégicos de aprendizaje, lo que le facilita al alumno un procesamiento profundo de la información, concepto explicado por Núñez et al. (2013) y afecta positivamente a su rendimiento académico (Guay et al., 2003). De esta manera se sostiene que el estudiante de Medicina no persigue la nota alta inmediata, lo cual recompensaría de manera precoz su esfuerzo y tal vez de forma superficial, sino que retrasaría su refuerzo hacia el aprendizaje certero pero profundo el cual alentaría mucho más sus expectativas y por tanto el establecimiento de las siguientes metas académicas, así el estudiante de Medicina busca el aprendizaje consciente y duradero y no la mera recompensa de una nota inmediata.

Por otro lado, el estudiante de Psicología, presenta un enfoque superficial, lo cual es coincidente con lo encontrado por Vergara (2018), quien analizó datos procedentes de dos universidades diferentes, hallando que la dimensión cognitiva se ubica en niveles inferiores. También es compatible con lo hallado por Tello-Quispe, Pupo-Rodríguez y Leyva-Arévalo, (2021), quienes concluyeron, que el procesamiento cognitivo en estudiantes de psicología presenta un nivel promedio a bajo. Tal como lo plantea Núñez et al. (2013), este enfoque se centra en la persecución de la nota alta inmediata y el desajuste de las estrategias de aprendizaje, no logrando con ello un aprendizaje consciente y eficaz y los resultados así lo reflejan, al evidenciarse bajos niveles de estrategias de aprendizaje, de autoconcepto y autocontrol. Reporta un nivel elevado en el autocontrol emocional, lo cual tiende a ser coherente con el perfil que se espera del estudiante de psicología. Este resultado es coincidente con Nevea (2018) y Bandalos et al (2003). Sin embargo, analizando los ítems correspondientes, este tipo de autoconcepto en el cuestionario se reduce básicamente a controlar la ansiedad (los ítems se refieren a estar nervioso, asustarse de algunas cosas, tener inquietud a la hora de que te pregunte el profesor, etc.). Sería deseable una concepción más rica de dicho autoconcepto que no lo redujese a esta orientación parcializada. Es esa tarea para otras investigaciones y para el desarrollo de otros instrumentos.

Tal y como lo asevera Torrano y González (2004), son numerosos los estudios que señalan las siguientes características que diferencian a los alumnos que autorregulan su aprendizaje de los que no lo hacen (Corno, 2001; Weinstein et al., 2000; Winne, 2001; Zimmerman, 2000, 2001, 2002, 2008), encontrándose como elemento diferenciador el que conocen y saben utilizar las estrategias tanto cognitivas como metacognitivas, de manera que orientan su proceso de aprendizaje hacia la consecución de las metas académicas propuestas. Puede evidenciarse que los estudiantes de psicología no tienen un manejo de estas estrategias, lo cual repercute en la calidad de sus aprendizajes.

Igualmente los estudiantes de medicina muestran una alta utilización de las estrategias metacognitivas, lo cual contribuye a la alta presencia del retraso de la recompensa, que asegura el cumplimiento de las metas académicas y por ende refuerza el autoconcepto académico y el

autocontrol, lo cual nos indica lo reportado por Corno et al., (2001), quienes mencionan que los estudiantes autorregulan su aprendizaje lo hacen a través de la planificación, el control y el direccionamiento de sus procesos mentales hacia el logro de las metas personas. Este logro de metas personales se ve favorecido por procesos de autocontrol personal, en la medida en que el estudiante demora la gratificación hasta que se da el cumplimiento de dichas metas personales y planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en las tareas explicado ello por la teoría conductista. Presentan un conjunto de creencias motivacionales y emociones adaptativas, tales como un alto sentido de autoeficacia académica, la adopción de metas de aprendizaje, el desarrollo de emociones positivas ante las tareas (p. ej., gozo, satisfacción, entusiasmo), así como la capacidad para controlarlas y modificarlas, ajustándolas a los requerimientos de la tarea y de la situación de aprendizaje concreta.

Finalmente, los estudiantes de odontología reportan alta utilización de las estrategias cognitivas de tipo codificación y recuperación y de los niveles de autoconcepto social y físico, resultados coincidentes con el estudio de Navea (2018), quien encontró como destacado en sus resultados frente a las estrategias cognitivas, la estrategia de organización, la cual está comprendida dentro de las estrategias de codificación y permiten estructurar la información, seleccionando las ideas más importantes para un determinado objetivo, construyendo, jerarquizando e integrando la información en un todo significativo, coincidiendo además con otros estudios (Garrote et al., 2016). Los resultados de este grupo universitario no muestran altos niveles de autocontrol. Los autores reportan que el autoconcepto físico se correlaciona positivamente con el autocontrol, con la motivación de logro y con la integración social y escolar (Gracia et al., 2002). Y que, al mismo tiempo, el autoconcepto físico se asocia negativamente con el desajuste escolar y la ansiedad (Musito y Cava, 2003). Ello se relaciona muy bien con el resultado alto en el autoconcepto social el cual correlaciona positivamente con el rendimiento académico, con la estima de profesores y superiores, con la aceptación y estima de los compañeros y negativamente con la sintomatología depresiva (Carrillo et al., 2018). Ello puede explicar el rendimiento promedio de los estudiantes de Odontología.

Se espera que el presente estudio guíe procesos de intervención y trabajo con los estudiantes universitarios de manera que puedan desarrollar estrategias que los ayuden a ajustarse más eficientemente al ambiente universitario.

Las limitaciones del presente estudio tienen que ver específicamente con el tamaño de la muestra, por ser un tipo de estudio de nivel correlacional, lo cual exige mayor cantidad de datos para ampliar y complejizar los análisis. Igualmente se hace importante tener en cuenta en la selección de la muestra los datos sociodemográficos, de manera que los resultados puedan entenderse según las diversas variables involucradas.

Se recomienda para futuras investigaciones ampliar la muestra y la tipología de los grupos universitarios, en cuanto a carreras, nivel académico, aspectos curriculares y pedagógicos y tipo de universidad, como también se ha recomendado en otras publicaciones (Daura, 2015; Álvarez-Cruces et al., (2020). Igualmente se sugiere tener en cuenta otros elementos evaluativos diferentes al promedio académico.

Conclusiones

El autoconcepto académico se evidencia como una variable altamente relacionada con la utilización de estrategias involucradas con el aprendizaje autorregulado y el procesamiento

profundo. Sin embargo, el rendimiento académico, visualizado a través del promedio, no necesariamente refleja dicho nivel de aprendizaje, ya que el reporte de la utilización de estrategias de aprendizaje no está correlacionado con el alto rendimiento académico.

Este autoconcepto académico va muy ligado al autoconcepto familiar y autoconcepto social adecuados, lo cual indica que los estudiantes que se sienten integrados a su familia y tienen una percepción positiva de ella y sus redes sociales tienen una alta tendencia a presentar un autoconcepto emocional positivo. Igualmente, el autocontrol se muestra correlacionado con los niveles de autoconcepto positivo y por ende de aprendizaje autorregulado

Finalmente, la utilización de las estrategias de aprendizaje y de autocontrol tiene relación con el tipo de carrera y su modelo pedagógico, didáctico y evaluativo. Es por ello que existen muchas diferencias entre esta utilización y los grupos de carreras estudiados.

Se sugiere en próximos estudios tener en cuenta los aspectos pedagógicos, didácticos, metodológicos y evaluativos de los programas académicos, lo cual lleve a generar una conclusión más amplía sobre el análisis del rendimiento académico y por ende de la relación con los componentes del aprendizaje autorregulado. Puede ser interesante abordarlo también desde perspectivas que incluyan la referencia al tratamiento de las actitudes de los alumnos hacia los estudios y hacia la institución. La consideración, por otra parte, de las condiciones institucionales que pueden contribuir a producir un determinado rendimiento en el alumno, esto conduce directamente a la necesidad de valorar la satisfacción de los alumnos con dichas condiciones. Así, por tanto, la concepción que es relevante y útil manejar con respecto al rendimiento académico es amplia y requiere involucrar los siguientes aspectos: calificaciones, tasas de éxito/fracaso (individuales y colectivas), actitudes y satisfacción

Es importante establecer una muestra que involucre otros programas académicos lo cual pueda brindar información relacionada además con el tipo de carrera e incluso con características institucionales como el modelo pedagógico el cual se pueda constituir como un factor explicativo de los resultados.

Referencias

Álvarez-Cruces, Debbie Jeinnisse, Sáez-Delgado, Fabiola Mabel, & López-Angulo, Yaranay. (2020). Revisión sistemática del aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica Superior*, *34*(4), e2136. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000400016&lng=es&tlng=es.

Bandalos D., Finney S. y Geske Y., (2003). A model of statistics performance based on achievement goal theory. J Educ Psychol, 95, pp. 604-616

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review Psychology*, *52*, 1-26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Freeman.

Bastacini, M., Kupczyszyn, K. (2020). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación, 44*(1). https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442020000100327&script=sci_arttext

Baumeister, Roy F. (2014), "Self-Regulation, Ego Depletion, and Inhibition", *Neuropsychologia*, vol. 65, pp. 313-319.

Capafóns-Bonet, A. y Silva-Moreno, F. (1991). *Cuestionario de Auto-control Infantil y Adolescente, CACIA.* TEA Ediciones S.A.

Carrillo, A., Estévez, C., & Gómez-Medina, M. D. (2018). ¿Influyen las prácticas educativas en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos?. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, *1*(1), 203–212. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1190

Cazalla-Luna y Molero, D., (2013). Revisión teórica sobre el Autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia* (REID), 10, Julio, 2013, 43-64

Cerna, C., & Silva, M. (2020). Análisis del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Ciencia y Tecnología, 16*(1).

Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 191-225). Erlbaum.

Costa, S. y Tabernero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista iberoamericana de psicología y salud,* 3(2), 175-193. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245124456006

Daura, Florencia Teresita (2015). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17(3),28-45. [fecha de Consulta 16 de Febrero de 2022]. ISSN: Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15540997003

de la Fuente Arias, J., Pichardo, M. C., Justicia, F., & Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, *20*(4), 705-711. https://www.redalyc.org/pdf/727/72720430.pdf

Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J.Mª. (2008). El Autoconcepto: Perspectivas de Investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 179-194.

Garrote, D., Garrote, C. y Jiménez, S. (2016). Factores influyentes en motivación y estrategias de aprendizaje en los alumnos de grado. Rev Iberoam Cal Efic Cam Educ, 14, pp. 31-44

Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad.* Editorial Síntesis.

García, F. y Musitu, G. (2009). *Manual de Autoconcepto forma 5 AF5 (3ª edición).* TEA Ediciones S.A.

Goñi, E. y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal *del autoconcepto. Revista de Psicodidáctica, 12* (2), 179-194.

Guay, F., Pantano, H., y Boivin, M. (2003). Autoconcepto académico y logro académico: perspectivas del desarrollo sobre su ordenamiento causal. *Diario de Psicología Educativa, 95*, 124-136.

Gutierrez de Blume, A., (2021). Autorregulación del aprendizaje: desenredando la relación entre cognición, metacognición y motivación. Voces y Silencios: *Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 12*, No. 1, 81-108.

Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems interactions. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50034-2

López, C., Freixinos, M. A. y López, J. R. (2003). Retardo de la gratificación y autocontrol en jóvenes antisociales: Características asociadas al género. *Psicopatología Clínica Legal*

y Forense, *3*(3), 5-21.
Martínez Priego, C., Guiomar Nocito y Monika Ciesielkiewicz (2015), "Blogs as a Tool for the Development of Self-Regulated Learning Skills: A project".*American Journal of Educational Research*, vol. 3, núm. 1, pp. 38-42.
Marugán, M. (2009). Importancia de las estrategias generales de aprendizaje en el rendimiento escolar. *Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, *55*, 1-6.
Ministerio de Educación Nacional (2015). *Estrategias para la Permanencia en Educación Superior: Experiencias Significativas.* Sanmartín Obregón y Cía Ltda.
Ministerio de Educación Nacional (14 de febrero de 2018). *Boletín periódico.*
Mitchell, Anita Witt y John Robert McConnell (2012), "A Historical Review of contemporary Educational Psychology from 1995 to 2010", *Contemporary Educational Psychology, vol. 37*, núm. 2, pp. 136-147.
Moreno Milla, Fiorella, Palacios Garay, Jessica Paola, & Nuñez Vara, Fernando Esteban. (2021). Estrategias de autorregulación y competencia discursiva en el nivel superior. *Propósitos y Representaciones, 9*(1), e1039. https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1039
Musitu, G., y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Psychosocial Intervention*, *12*(2), 179-192. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179818034005
Navea Martín, A., (2018). El aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud: recomendaciones de mejora de la práctica educativa. *Educación Médica. V. 19*, Issue 4, Pages 193-200.
Núñez, J. C., Rosário, P., Vallejo, G. & González-Pienda, J. (2013). A longitudinal assessment of the effectiveness of a school-based mentoring program in middle school. *Contemporary Educational Psychology,* 38(1), 11-21.
Paiva, M. O. A., y Lourenço, A. A. (2011). Rendimento acadêmico: Influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 27*, 393-402.https://www.scielo.br/j/ptp/a/V7GrLdg7cv4XYkN7FJZYTwd/?format=pdf&lang=pt
Pinilla Sepúlveda, Victoria Eugenia, Montoya Londoño, Diana Marcela y Dussán Lubert, Carmen. (2012). "El autoconcepto familiar en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales". *Revista Latinoamericana de Estudios de Famili*a. Vol. 4, pp. 177- 193. Manizales: Universidad de Caldas.
Pintrich, P. R. (2000). Educational psychology at the millennium: A look back and a look forward. *Educational Psychologist*, *35*(4), 221-226. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3504_01
Pozo, José Ignacio y Carles Monereo (2010), "Aprender a aprender: cuando los contenidos son el medio", *Aula de Innovación Educativa*, vol. 190, pp. 35-37.
Reyero, M., y Tourón, J. (2003). *Desarrollo del Talento.: La Aceleración como Estrategia Educativa*. Netbiblo.
Reynolds, W.M. & Miller, G.E. (2003). Current perspectives in educational psychology. In W.M. Reynolds & G.E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (pp. 3-20). Wiley.
Roman, J.M. y Gallego, S. (2008). *ACRA Escalas de estrategias de aprendizaje, cuarta edición*. TEA Ediciones S.A.
Rosario, Pedro, Armanda Pereira, Julia Hogemann, Ana Rita Nunes, Mario Figueiredo, José

Carlos Núñez, Sonia Fuentes y Martha Leticia Gaeta (2014), "Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO" *Universitas Psychologica*, vol. 13, núm. 2, pp. 781-797.

Sanchez, I. y Parra, A. (2020). Programa "comunica" y aprendizaje autorregulado: implementación educativa para mejorar las estrategias cognitivas y metacognitivas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology170INFAD* Revista de Psicología, Nº1 - Volumen 2, 2021. ISSN: 0214-9877. pp:147-170.

Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance.* New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Solano Lucas, J., Balibrea, L., y Breis, G. (2004). Hacia una metodología para el análisis de las trayectorias académicas del alumnado universitario. El caso de las carreras de ciclo largo de la Universidad de Murcia. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, *105*(1), 217-235. https://www.ingentaconnect.com/content/cis/reis/2004/00000105/00000001/art00007

Stoeger, Heidrun, Sandra Fleischmann y Stefanie Obergriesser (2015), "Self-Regulated Learning (SLR) and the Gifted Learner in Primary School: The theoretical basis and empirical findings on a research program dedicated to ensuring that all students learn to regulate their own learning" , *Asia Pacific Education Review*, vol. 16, núm. 2, pp. 257-267.

Tejedor, F. J., y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista deEeducación*, *342*(1), 443-473. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:596702bf-6ada-43c6-ae2c-75f04109a077/re34221-pdf.pdf

Tello-Quispe, E., Pupo-Rodríguez, R. y Leyva-Arévalo, D., (2021). Resiliencia y autorregulación del aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de psicología. *Luz*. Año XX. 87 (2), pp. 113-128.

Tonconi Quispe, J. (2010). Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-PUNO, período 2009. *Cuadernos de Educación y Eesarrollo*, (11), 45.

Torrano, F. y González, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic journal of research in educational psychology*, *2*(1), 1-33. https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152878002.pdf

Torrano, Fermín y María Soria (2016), "Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de educación secundaria", Contextos Educativos, vol. extra 1, pp. 97-115.

Torrano, Fermín, Fuentes, Juan Luis, & Soria, María. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, *39*(156), 160-173. Recuperado en 15 de febrero de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200160&lng=es&tlng=es.

Tsai, Chia-When, Pei-Di Shen y Yaxing Fan (2013), "Research Trends in Self-Regulated Learning Research in Online Learning Environments: A review of studies published in selected journals from 2003 to 2012., *British Journal of Educational Technology*, vol. 44, núm. 5, pp. 107-110.

Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., y Rosário, P. (2007). Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), 2* (1), 31-40.https://www.scielo.

br/j/pee/a/MQKPqsxnv6QCVNzpcySYLRg/?format=pdf&lang=es
Vergara, R. (2018). *Autorregulación del aprendizaje de los estudiantes del II ciclo de contabilidad de dos universidades privadas.* [Tesis de Maestría en Docencia Universitaria, Universidad César Vallejo].
Villarroel Henríquez, V. A. (2000). Relación entre Autoconcepto y Rendimiento Académico. Universidad Católica de Chile. *Revista Psykhe*, *10*(1).
Weinstein, C.E., Husman, J. & Dierking, D.R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 728-748). Academic Press.
Williams, John R. *The Declaration of Helsinki and public Health [en línea]. Bulletin of the World Health Organization.* Public health classics. WMA: 2008, 86, 8, pp. 650-652. [Fecha de consulta: 15 de mayo de 2021]. Disponible en: http://www.who.int/bulletin/volumes/86/8/08-050955.pdf.
Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. J. Zimmerman, y D. H. Schunk (Eds), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 145-187). Routledge.
Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451- 502). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7
Zimmerman, Barry J. (2008), "Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects", *American Educational Research Journal*, vol. 44, núm. 1, pp. 166-183.
Zimmerman, B.J. (2001). Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. In M. Ferrari (Ed.), *The pursuit of excellence through education* (pp. 85-110). Erlbaum.
Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, *41*(2), 64-70. https://doi.o

Capítulo 5. Estrategias cognitivas, metacognitivas y la motivación de estudiantes universitarios durante la pandemia causada por COVID-19

Mónica Viviana Cely Salazar[7]
Fundación Universitaria Konrad Lorenz
Sarai Espinoza Ruíz
Jaime Rodríguez Gómez
Instituto Universitario del Sureste
Jorge Omar Trisca
Universidad de Montemorelos

Resumen

Los procesos de aprendizaje mediados por la motivación, las estrategias cognitivas y metacognitivas pueden generar cambios si el entorno educativo presenta variaciones. A través del estudio se identifican los cambios que presentaron los estudiantes de educación superior, como producto del desarrollo de clases remotas, resultado de las medidas de aislamiento, a fin de prevenir la propagación del Covid-19. La investigación se realizó por medio de grupos focales y la información se procesó en Atlas ti. Los resultados muestran que hay nuevas estrategias cognitivas y metacognitivas asociadas principalmente a la administración del tiempo, así como, mayor con ciencia en torno a los aprendizajes requeridos para desempeñar una labor profesional, de igual manera se presentaron variaciones en los factores motivacionales relacionados con el proceso educativo. Es posible concluir que las dinámicas académicas se ven seriamente alteradas por el hecho de no contar con límites claros con las responsabilidades laborales y familiares que tienen los estudiantes, lo cual, genera como consecuencia, atención dispersa en el desarrollo de las sesiones sincrónicas, poco interés, implementación del estudio autónomo y uso de estrategias de búsqueda y selección de información, como medio para generar la nivelación académica.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, contexto universitario.

[7] Autor de correspondencia. Correo electrónico de contacto: ps.monicacely@gmail.com

Introducción

La pandemia ha alterado las costumbres y rutinas de las personas. Esta situación ha obligado a las instituciones educativas a implementar propuestas formativas un tanto improvisadas y con pobres resultados en cuanto al aprendizaje según investigaciones recientes (Salinas, 2021; Schleicher, 2020). El punto es que en América Latina la situación es crítica, dado que los obstáculos son mayores en comparación con el resto del mundo, en cuanto a conexión a internet, interacción con pares y docentes, regularidad en los horarios, entre otros aspectos la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [en adelante, UNESCO] (2020), los cuales generan secuelas en el aprendizaje de los alumnos estudiando desde casa (García Aretio, 2020). Esto no es sorprendente porque ya se sabe que para realizar estudios en línea se necesitan ciertas competencias que la educación presencial proporciona (Cely-Salazar y Trisca, 2021).

En este contexto es prioritario que las instituciones educativas establezcan cambios curriculares y de infraestructura para el aprendizaje exitoso. En México, cinco millones de estudiantes no han podido inscribirse en el actual ciclo escolar, fundamentalmente por la falta de recursos (Salinas, 2021). La Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] anticipaba que, dada la situación precaria de América Latina, este nuevo contexto produciría efectos negativos particularmente en los aspectos sanitarios y educación, e igualmente afectaría al empleo y niveles de pobreza (CEPAL, 2020).

La educación superior también tiene sus dificultades. Están haciendo grandes esfuerzos para trasladar todos sus contenidos a plataformas virtuales; sin embargo, el 75 % de los docentes latinoamericanos no se sienten capacitados para usar medios tecnológicos en la enseñanza (Estrada, 2020). El procurar la equidad para el acceso a las tecnologías actuales presenta grandes desafíos. En la educación virtual se observa un gran impacto en los estudiantes de escasos recursos que no pueden, ni tienen acceso a las herramientas necesarias para aprovechar las clases, como lo reporta la UNESCO (2020) en el informe asociado con el Covid-19 y la educación superior. Por lo anterior, en el estudio se realizó una exploración a través de grupo focal, orientada a identificar los cambios que jóvenes universitarios han experimentado producto del aislamiento en el marco de la pandemia por Covid-19, especialmente en sus estrategias cognitivas, metacognitivas y motivación. Se vuelve necesario capacitar a los estudiantes en el manejo eficaz de la tecnología y los procesos de autorregulación del aprendizaje. Las investigaciones realizadas por Bao & Hasan (2020); García (2020) muestran que los alumnos presentan problemas de distracción, lo que impacta de manera significativa su concentración en las actividades de educación virtual.

Objetivo y pregunta de investigación

Objetivo de la investigación: identificar las estrategias cognitivas, metacognitivas y la motivación, así como sus posibles ajustes derivados del cambio en la modalidad educativa.

Pregunta de investigación: ¿cuáles son las estrategias cognitivas, metacognitivas y la motivación de los estudiantes de nivel universitario en su último año de estudios y qué han modificado al participar en el cambio de la educación presencial a la educación en línea? Destacando que las estrategias metacognitivas y cognitivas son aprendizajes que, junto con los

aspectos motivacionales, constituyen factores muy importantes y esenciales para desarrollar y elevar la calidad de la formación universitaria (Bártolo-Ribeiro et al., 2020).

Referente teórico

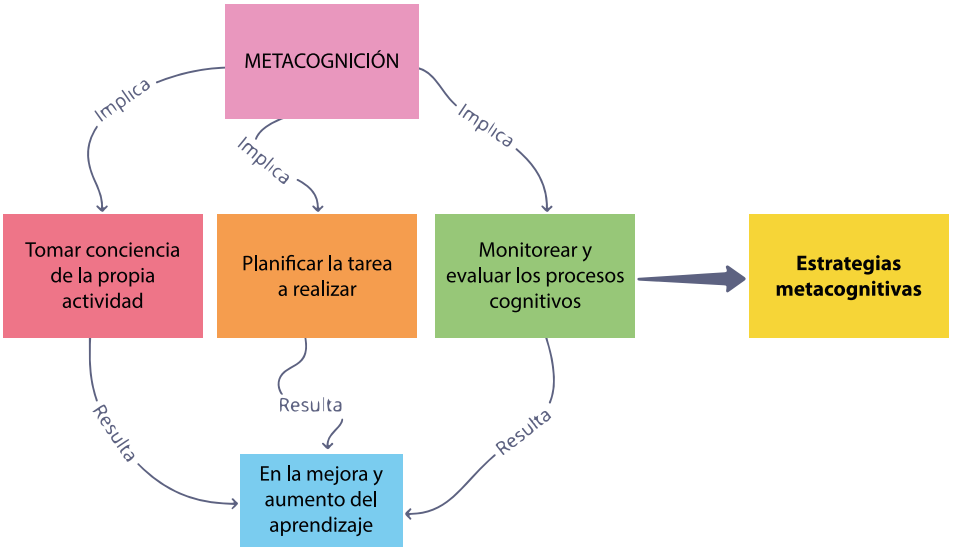
Metacognición

La metacognición describe las habilidades y oportunidades para que los alumnos comprendan, controlen, dirijan y manipulen sus procesos de pensamiento y aprendizaje (Bártolo-Ribeiro et al., 2020). Dichas habilidades de control se denominan estrategias metacognitivas y son parte de la metacognición (Trisca et al., 2019). Las actividades metacognitivas se utilizan como mecanismos autorregulatorios para la resolución de un problema o al enfrentarse a una tarea (Muñoz-Muñoz y Ocaña de Castro, 2017). Las estrategias metacognitivas están ampliamente relacionadas con el aprendizaje autorregulado e incluyen las referidas a la planificación, supervisión y regulación de la cognición (Bártolo-Ribeiro et al., 2020; Muñoz-Muñoz y Ocaña de Castro, 2017). De hecho, el uso de procesos de autorregulación está correlacionado con el rendimiento académico (Stoten, 2019; Teng, 2017).

En otras palabras, "la metacognición es el conocimiento y el control que tiene el individuo sobre sus propios procesos cognoscitivos; entre tanto, los procesos cognitivos facilitan el aprendizaje y permiten finalizar la tarea" (Campo et al., 2016, p. 235). Con la finalidad de entender este proceso más fácilmente se puede observar un esquema en la Figura 1.

Figura 1

Esquema gráfico de la metacognición.



Fuente: elaboración de los autores.

Las estrategias metacognitivas

Así, las estrategias metacognitivas estarían relacionadas con el control y revisión de los procesos cognitivos para asegurarse que funcionan correctamente (Campo et al., 2016). De modo que, las estrategias cognitivas son las que utilizan los estudiantes para alcanzar las metas que han determinado, con respecto a la asignatura, completar una tarea o lograr el aprendizaje (Diken, 2020).

Castrillón et al. (2020) diferencian las estrategias cognitivas de las metacognitivas. Las estrategias cognitivas se emplean con un propósito definido: conocer. En tanto que, las estrategias metacognitivas supervisan todo el proceso que permite la adquisición de ese conocimiento. Es decir, controlan todos los procesos que el sujeto utiliza para asimilar un conocimiento y resolver un problema, además de la supervisión de avances.

Las estrategias metacognitivas son aquellas habilidades de nivel superior que se utilizan dentro de los procesos cognitivos con el objetivo de regular el aprendizaje a través de la planificación, el seguimiento y la evaluación (Mouhid et al., 2020). Básicamente son utilizadas por los estudiantes para comprender la información sobre los procesos de aprendizaje y para controlar estos procesos durante el aprendizaje (Diken, 2020).

Actualmente existen variadas investigaciones sobre la enseñanza de estrategias metacognitivas y está evidenciado que la aplicación de las estrategias metacognitivas favorece el aprendizaje (Di Camillo y Dawson, 2020). La conciencia de los estudiantes sobre sus propias estrategias y efectividad, además del entrenamiento, puede motivarlos a mejorar su conocimiento metacognitivo, lo cual es un requisito fundamental para el éxito y la perseverancia en los desafíos de aprendizaje de la educación (Ferradás, et al., 2018; Öz, 2016). Se trata de lograr que los estudiantes sean capaces de controlar su propio proceso de aprendizaje cada vez que enfrentan una tarea o problema y la educación debería desarrollar estas competencias claves para el aprendizaje a largo de la vida (Adabaş y Kaygin, 2016).

En la educación superior se requiere de autorregulación y algunas investigaciones ilustran efectos positivos en la cognición general y de dominio específico si las clases y las tareas curriculares están orientadas a la instrucción metacognitiva y el aprendizaje cooperativo entre pares (Trisca, 2014). Al observar la competencia de los demás y al practicar y perfeccionar sus habilidades, las personas aprenden, logran y desarrollan habilidades de aprendizaje permanente (Zimmerman, 2002).

Las estrategias metacognitivas pueden agruparse en tres dimensiones a saber: autoconocimiento, autorregulación y evaluación (Melissa, 2020). Estas estrategias son organizadas de manera diferente dependiendo del punto de vista de los investigadores, pero son fundamentales para el aprendizaje académico. Desde luego, no solamente influyen las estrategias metacognitivas en el aprendizaje autorregulado; otros aspectos como la noción de autoeficacia, la adopción de metas, el interés y la valorización de la tarea también contribuyen al logro académico. Por otra parte, el déficit en los procesos de autorregulación está relacionado con la ineficacia para planear y controlar las tareas y actividades académicas ,aspectos que están incluidos en el marco de las estrategias metacognitivas. Hay un acuerdo en que los estudiantes autorregulados dirigen su aprendizaje mediante el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales y de apoyo, de modo que pueden controlar y regular intencionalmente su proceso de aprendizaje (Vázquez, et al., 2013). Sintetizando, podría afirmarse que los estudiantes

autorregulados conocen sus habilidades personales, son conscientes de los conocimientos que han asimilado y también saben lo que deben hacer para aprender, pues han incorporado las habilidades necesarias para monitorear sus avances cuando están estudiando y son capaces de predecir los obstáculos que pueden plantearles las tareas académicas (Melissa, 2020; Trisca et al., 2019).

Toma de conciencia

Ahora bien, en cuanto al nivel de toma de conciencia sobre los procesos cognitivos, Salam, et al. (2020) señalan que pueden agruparse en cuatro niveles: *uso tácito*, donde se toman decisiones sin pensar en las mismas; *el uso consciente* es donde los estudiantes se dan cuenta de todo lo que se hace para resolver un problema; e*l uso estratégico* ocurre cuando pueden usar y conocer las estrategias correctas para resolver problemas; y finalmente, en el *uso reflexivo,* implica que son conscientes y pueden corregir los errores cometidos al resolver los problemas. Los estudiantes con alta capacidad tienen un nivel de metacognición reflexiva y un uso estratégico. En el otro extremo se ubican los estudiantes de baja capacidad, los cuales tienen un nivel de metacognición bajo y hacen un uso tácito de lo metacognitivo. Dicho de otra manera, los estudiantes con pocas habilidades regulatorias pueden no tener objetivos de aprendizaje explícitos y presentar un bajo rendimiento o niveles bajos de logro (Melissa, 2020).

Planificación

La planificación es el momento en el cual se eligen las estrategias que se van a utilizar para el logro de un resultado, así como los criterios de desempeño para el monitoreo y evaluación de lo planificado (Campo, et al., 2016).

Establecer una planificación implica la consideración previa de la tarea a realizar, la búsqueda de los mejores procedimientos para llevarla a cabo y la premisa tácita de apegarse a lo planificado. Ahora bien, el manejo de las estrategias de planificación varía en los estudiantes (Campo, et al., 2016) y pareciera que aprender a planificar se adquiere a través de la educación mediante ejercicios con planteamientos tales como: ¿cuál es nuestra pregunta o problema y cómo trabajaremos para llegar a respuestas o soluciones? Lo cual direcciona a los estudiantes hacia la necesidad de hacer un plan y fijar metas.

Monitorear y evaluar los procesos cognitivos

El monitoreo y la evaluación son considerados en este trabajo de manera conjunta porque se asume que el monitoreo es una instancia de evaluación en el desarrollo o puesta en marcha de lo planificado (Barreyro, 2020).

El monitoreo puede entenderse como un proceso metacognitivo de supervisión del estado de desarrollo de lo planeado momento a momento (Barreyro, 2020), en el monitoreo suelen emplearse preguntas del tenor de: ¿avanza bien nuestra investigación?, ¿necesitamos cambiar la pregunta o la meta?, ¿debemos buscar recursos alternativos?

El monitoreo es una habilidad que se desarrolla tempranamente en la educación primaria. En definitiva, la función del monitoreo es evaluar el desarrollo de los procesos planificados y si el sujeto percibe que no está logrando lo esperado, puede tomar medidas para rectificar el curso de acción para solucionar el problema.

En cuanto a la evaluación, puede ser considerada como el monitoreo final de toda la actividad desarrollada. Aquí se reflexiona en cuanto a si el desempeño fue el esperado, si se lograron los objetivos, incluso qué aspectos se podrían mejorar para la próxima vez, o también qué se ha aprendido durante la experiencia.

Estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas son las formas o maneras de organizar las acciones, usando las capacidades intelectuales propias, en función de las demandas de la tarea, para guiar los procesos de pensamiento, hacia la solución del problema. Por lo que están fuertemente relacionadas con los procesos de aprendizaje.

La estrategia se refiere a un conjunto de actividades mentales que emplea el sujeto en una situación de aprendizaje, para facilitar la adquisición de conocimiento. Por otra parte, acorde con Beltrán (2003) las estrategias cognitivas tienen una intencionalidad concreta dentro del quehacer educativo, que a su vez tiene la función de generar técnicas para el alcance de un aprendizaje significativo, son algo así como las grandes herramientas del pensamiento, que sirven para potenciar y extender su acción en el alcance de objetivos. El aprendiz las emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas.

En función de lo anteriormente planteado, es preciso señalar que las estrategias cognitivas juegan un rol importante en los procesos de aprendizaje, sin embargo, estas son potencializadas con la incorporación de otras estrategias. Además de las estrategias cognitivas, existen otras más que están involucradas dentro del proceso de obtención de un aprendizaje significativo, estás son las *estrategias metacognitivas y las de manejo de recursos*. Por otra parte, otros autores como Monereo y Pozo (1999) plantean que en el establecimiento de un aprendizaje significativo se ven implicadas tres tipos de estrategias: *cognitivas, metacognitivas y de apoyo*. Aunque algunos autores pueden variar entre las estrategias involucradas en el aprendizaje, es notorio que tanto las *cognitivas* como las *metacognitivas* se encuentran inmersas en el proceso de aprendizaje de un individuo. Por lo tanto, las estrategias cognitivas hacen referencia a la integración del nuevo conocimiento con el conocimiento previo del estudiante, son las que utilizan para codificar, comprender y recordar información, y están orientadas a la búsqueda de metas de aprendizaje. Estas estrategias están relacionadas con conocimientos y habilidades concretas, y lo más importante es que son susceptibles de ser enseñadas.

Se incluyen dentro de las estrategias cognitivas las estrategias de *selección, organización y elaboración de la información*, y para fines de este estudio serán relacionadas también con el tiempo y los hábitos de estudio, dado que contribuyen en diferentes niveles en la adquisición, mantenencia y comprensión de la información. A continuación, cada una de ellas.

Estrategias cognitivas de selección y organización

El ser humano no puede dar respuesta a todos y cada uno de los estímulos que lo rodean, por lo cual es necesaria la capacidad de organizar la variedad y multiplicidad perceptual, así como seleccionar lo que es considerado relevante y pertinente (Beltrán, 1998; Santiago et al., 1999). Por tanto, el conocimiento que se adquiere y organiza, denominado conocimiento semántico, no es puramente teórico, sino que surge de la abstracción y puede ser adquirido a través del aprendizaje directo transmitido por el lenguaje, o indirecto por experiencias del

individuo. Las estrategias de selección y organización que están involucradas en estos procesos consisten en combinar los elementos informativos seleccionados de los materiales de aprendizaje en un todo coherente y significativo.

Estrategias cognitivas de elaboración de la información

Más allá de un aprendizaje memorístico, las estrategias de elaboración representan un pensamiento superior y organizado que fomenta con mayor alcance el aprendizaje significativo. Las estrategias de elaboración corresponden a las técnicas, planes y maneras de representar la información que favorecen la conexión entre el conocimiento previo y el adquirido. Es decir, construye o elabora de manera propia la información, dándole un significado adecuado; es una codificación más compleja pues asimila los elementos importantes del contenido y no aspectos superficiales lo que genera una auténtica interpretación (Marugán et al., 2013).

Estrategias de Tiempo y hábitos

Finalmente, se resalta también la importancia de las estrategias cognitivas en el tiempo invertido, así como en los hábitos de estudio desarrollados por el estudiante. El conjunto de las estrategias cognitivas, así como los hábitos, técnicas de estudio y tiempo invertido para el desarrollo del aprendizaje son considerados como una actividad y actitud fundamental a lo largo de la vida del individuo. Más allá del estatus de "estudiante" el individuo empleará y tendrá que recurrir continuamente a cada uno de esos aspectos con el fin de enfrentar y resolver con éxito los problemas que emanan del ejercicio de su profesión, o incluso los deberes diarios, ya que el conjunto de dichos aspectos está relacionado con el aprendizaje significativo, éxito profesional y personal y solución de problemas (González y Díaz, 2006).

Motivación

Aprender en entornos de aprendizaje tecnológicos (como en el caso de la pandemia Covid-19) es particularmente difícil, porque los estudiantes necesitan estar motivados y tener una alta autoeficacia al implementar varios procesos metacognitivos que permiten determinar si entienden lo que están aprendiendo y modificar sus planes, metas, estrategias y esfuerzos según sea necesario (Melissa, 2020). Además, dependiendo de la situación de aprendizaje, pueden necesitar reflexionar sobre su aprendizaje y modificar aspectos del contexto.

El estudio de la motivación de los estudiantes que participan en cursos desarrollados a través de medios digitales o tecnológicos, ha cobrado cada vez mayor importancia en los diferentes niveles de formación académica, su orientación ha estado basada, en parte, en el interés de comprender y generar estrategias para evitar la distracción de los estudiantes (López y Castaño, 2018), comprender la procrastinación (Gurumoorthy y Kumar, 2020) e identificar su relación con otras variables como la autorregulación (Muñoz et al., 2017)

La motivación en los contextos educativos se entiende como el proceso psicológico que permite la activación y la ejecución del comportamiento del estudiante en función de metas u objetivos académicos, contribuye en su disposición y actitud hacia el desarrollo de actividades académicas (Gurumoorthy y Kumar, 2020). Se ha asociado con varios términos entre los cuales se encuentra "interés" y "activación" por aprender. En el marco de este estudio, se consideran dos perspectivas teóricas que sustentan la motivación académica, la propuesta por Pintrich y De Groot (1990) y la autodeterminación propuesta por Deci y Ryan (2008).

La motivación está asociada con los componentes que Pintrich y De Groot (1990) denominaron valor, afectivo y expectativa. El valor está relacionado con las razones por las cuales el estudiante realiza las actividades, se consideran los objetivos académicos y personales, y sobre ellos, las creencias que tiene el estudiante. Este componente otorga gran importancia en los procesos de aprendizaje académico, dado que permite construir los argumentos por los cuales un estudiante realiza las actividades. De ahí la importancia de la fuente motivacional, la cual puede ser intrínseca, cuando el estudiante otorga el valor a las actividades de manera autónoma y basado en sus deseos personales, o la extrínseca, en la cual el valor es asignado acorde a los posibles incentivos que se pueden obtener.

El interés sobre la motivación intrínseca y extrínseca como consecuencia de la incursión masificada en la educación mediada por tecnologías fue abordado en el estudio realizado por Duggal et al. (2021), quienes identificaron las características de las actividades pedagógicas basadas en la gamificación como medio para incentivar el interés del estudiante por aprender (motivación intrínseca) y la obtención de incentivos (motivación extrínseca). De igual manera, es de resaltar respecto a la comprensión del valor que los estudiantes le otorgan a la actividad de aprendizaje, que las fuentes motivacionales actúan en simultáneo (Sukirlan et al., 2021), por lo tanto, en los procesos académicos se requiere que el estudiante cuente con una serie de ideas y creencias en torno a la importancia de efectuar determinada actividad, pero también es necesario que reconozca los incentivos que recibirá al realizarla.

El componente afectivo se asocia con la experiencia emocional que se vive durante las actividades académicas. Se incluyen los elementos sensoriales, afectivos y comportamentales más esenciales del estudiante, muchos de los cuales en las primeras experiencias de aprendizaje no están bajo su control. Así, el hecho de ser valorado o reconocido en una clase por parte del docente o de un compañero, puede connotar un valor emocional positivo, que incentiva al estudiante a participar de nuevo en experiencias similares. Sin embargo, cuando hay invalidación, ridiculización, desaprobación, es posible que para algunos se configure en una experiencia negativa, y por lo tanto, limite su participación en eventos similares a futuro. El cuestionamiento en el componente afectivo es del tipo: ¿cómo me siento con la actividad?

Algunos estudios en este campo se centran en identificar las respuestas emocionales de los estudiantes, como el realizado por Lim y Yeo (2021), quienes identificaron el control de las creencias en la metacognición y la regulación de la ansiedad; según estos autores, a mayor regulación metacognitiva, menor respuesta de ansiedad en el desarrollo de actividades académicas. Por su parte, Ozer y Akçayoğlu (2021) identificaron que la presencia de la ansiedad disminuye la autoeficacia en el aprendizaje de un idioma, por lo cual, podría pensarse entonces, que los estudiantes logran regular sus estados emocionales, cuando cuentan con estrategias de planificación, supervisión y monitoreo efectivas (estrategias metacognitivas).

Las expectativas están relacionadas con las creencias que tiene el estudiante respecto al resultado que va a obtener. Puede considerarse la teoría de la atribución causal, la cual explica que la conducta futura está mediada por los resultados previos. Este concepto ha sido incorporado en los estudios sobre desempeño académico y en este sentido, los estudiantes suelen contar con un conjunto de ideas y creencias en torno a los logros o resultados que obtendrán al desarrollar determinadas actividades, en parte como consecuencia de su experiencia previa, la de sus compañeros y personas que los rodean (aprendizaje vicario) o como resultado de las ideas que tiene de sí mismo.

El compromiso académico de los estudiantes está mediado en parte por los resultados que estos han recibido en experiencias previas. Quienes cuentan con un mayor compromiso suelen obtener mejores resultados derivado del uso de estrategias más controladas, como lo son el control del tiempo, la verificación de la comprensión y del cumplimiento de la instrucción (Estévez et al., 2021).

Desde la perspectiva de Deci y Ryan (2008) la autodeterminación asocia la motivación, la personalidad y el funcionamiento óptimo. Afirman que el propósito del comportamiento humano es satisfacer necesidades a través de la autonomía, la vinculación y la competencia. En la primera, implica que la persona se reconozca como el responsable directo de la situación. En la segunda, está relacionado con el deseo de sentirse perteneciente a un espacio. Y el tercero, con el logro o resultado que una persona obtiene de sus acciones. Al respecto, se ha encontrado que los estudiantes que presentan mayores niveles motivacionales cuentan también con mayor rendimiento académico (Chiecher et al., 2015)

En los contextos académicos se han encontrado correlaciones positivas fuertes entre algunos de los factores asociados a la motivación y otras variables implícitas en los procesos educativos, como el valor de la tarea, la motivación intrínseca y la autoeficacia con el rendimiento académico, entre la evaluación y las creencias de control (López y Castaño, 2018). Respecto a la relación entre la motivación y la procrastinación, Gurumoorthy y Kumar (2020) identificaron que cuando un estudiante cuenta con factores motivacionales intrínsecos, tales como interés en aprender en la actividad o el área de conocimiento, se disminuye su tendencia a aplazar las actividades.

Los escenarios de educación formal demandan niveles motivacionales altos en los estudiantes, y es posible que, dadas las características de un proceso de aprendizaje virtual, se requiera exigir al estudiante interés sobre la tarea, aspecto que connota de paso un factor motivacional. En el estudio desarrollado por Muñoz et al. (2017), no se observan diferencias significativas en la motivación de estudiantes presenciales y a distancia. Sin embargo, en el marco de la pandemia, se hace necesario indagar por los cambios que puede presentar un estudiante, cuando pasa de la modalidad presencial a la virtual o sincrónica.

Estrategias metacognitivas, cognitivas y motivación.

Bártolo-Ribeiro et al. (2020) consideran que dentro de la discusión acerca de los elementos metacognitivos y cómo interoperan, el modelo de autorregulación propuesto por Zimmerman (2002) es el más completo, puesto que, en este se contempla no solo los procesos cognitivos y metacognitivos, sino también el componente afectivo-motivacional. Entonces, combinando los componentes cognitivos y motivacionales, el modelo de autorregulación está compuesto por tres fases cíclicas: (1) la fase de previsión: se refiere a los procesos y creencias que ocurren antes de los esfuerzos por aprender; usualmente el sujeto no reflexiona sobre esto a menos que haya una intención manifiesta; (2) la fase de desempeño: se refiere a los procesos que ocurren durante la implementación del comportamiento; y (3) la fase de autorreflexión: aquí se hace referencia a los procesos que ocurren después de cada esfuerzo de aprendizaje. Lo destacable es que, en cada fase, hay varios procesos de autorregulación.

Según Zimmerman (2002), en la fase de previsión se consideran dos categorías de procesos: análisis de tareas (el establecimiento de metas y procesos de planificación estratégica) y creencias de automotivación, autoeficacia, expectativas de resultados, interés/valor intrínseco

y orientación a metas de aprendizaje). La fase de desempeño toma en consideración las categorías de autocontrol (los procesos de imaginería, auto instrucción, enfoque de atención y estrategias de tareas) y autoobservación (procesos de auto grabación y auto experimentación). En la tercera fase, ocurre la autorreflexión, que engloba el auto-juicio (la autoevaluación y los procesos de atribución causal) y la auto-reacción (a autosatisfacción/afecto con respecto al desempeño de uno y reacciones adaptativas/defensivas). Entonces, la autorregulación no es una habilidad mental o una habilidad de desempeño académico, sino que se refiere a una secuencia de pensamientos, sentimientos y comportamientos autogenerados que se orientan a la consecución de metas (Bernacki, 2018; Zimmerman, 2002).

Metodología

La investigación corresponde con un estudio de tipo cualitativo, con un enfoque interpretativo-descriptivo, desarrollado a través de grupo focal. Para el logro del objetivo fue esencial la participación y discusión de los estudiantes, dado que sus intervenciones favorecieron la narrativa en torno a situaciones y experiencias relacionadas con el cambio en la modalidad educativa, producto de la Pandemia por Covid-19, permitiéndonos como investigadores identificar los cambios en las estrategias cognitivas, metacognitivas y la motivación.

Instrumento

Se diseñó una entrevista abierta semiestructurada, constituida por tres categorías correspondientes a las centrales del estudio, las cuales a su vez estuvieron integradas por ejes de indagación que guiaron las preguntas formuladas a los participantes (Tabla 1). La primera, la metacognición, compuesta por las estrategias metacognitivas: toma de conciencia, planificación de la tarea a realizar, y monitoreo y evaluación de los procesos cognitivos. La segunda, estrategias cognitivas, constituida por la elaboración, organización de la información, tiempo y hábitos. Finalmente, los factores motivacionales, integrada por metas de aprendizaje, componentes y necesidades.

Tabla 1

Estructura de la entrevista.

Categoría	Eje de indagación	Preguntas orientadoras iniciales	Preguntas orientadoras ajustadas
Estrategias cognitivas	De elaboración	Cuando comenzó la pandemia: ¿qué actividades diferentes empezaste a realizar para aprender?	¿Cómo te has adaptado a estudiar en la pandemia? ¿Qué actividades diferentes empezaste a realizar para aprender?
	De organización de la información	¿Cuáles son las nuevas estrategias o actividades que realizas para organizar la información y que no realizabas?	¿Cómo organizas la información ahora que no lo hacías antes?
	Estrategias de Tiempo y hábitos	¿Qué cambios hiciste en la administración de tu tiempo o en tus hábitos académicos, que no hacías antes de la pandemia?	¿Qué nuevos hábitos incorporaste en tus estudios?
Estrategias metacognitivas	Planificación	¿Cómo planear las actividades que debes realizar para aprender, que en la modalidad presencial no hacías?	
	Monitoreo y evaluación	¿Cuáles son los cambios que observas en la forma que le das seguimiento a las actividades que desarrollas para tus aprendizajes? ¿Cómo evalúas en cuanto a la efectividad, las actividades que realizas para aprender?	¿Cómo identificas que están siendo efectivas las actividades? ¿Cómo hacías seguimiento a la efectividad de las actividades antes (educación presencial) y ahora (educación virtual)? ¿Qué tan útiles han sido las estrategias?
Factores motivacionales	Metas de aprendizaje	¿En qué se han modificado tus objetivos de estudio durante la pandemia?	¿Qué nuevas motivaciones tienes al estudiar en línea? ¿Qué te motivaba a asistir a la universidad de manera presencial? ¿Qué te motiva a conectarte a las clases virtuales?
	Componentes de la motivación y necesidades	¿Qué te motiva a continuar con tus estudios?	¿Qué te motiva a continuar con tus estudios? ¿Tu motivación cambió con la pandemia? ¿Cómo afectaron los cambios el proceso de aprendizaje? ¿Qué desafío te generó el cambio en la modalidad educativa?

El proceso de diseño y análisis de la coherencia del instrumento, en relación con el objetivo del estudio, siguió cuatro fases:

Fase 1: Conceptualización; los autores definieron las categorías y ejes de indagación, de tal manera que no se traslapan, procurando la mayor claridad posible en pro de facilitar la recolección de los datos.

Fase 2: Diseño de entrevista; a partir de las definiciones los autores formularon preguntas, cada una fue sometida a una valoración de pertenencia, identificando si representaba el eje de indagación y la categoría señalada, cada investigador dio su concepto y en consenso se hizo el ajuste a las preguntas que no eran pertinentes.

Fase 3: Valoración de coherencia; se realizó una entrevista a tres estudiantes universitarios, quienes pasaron de la modalidad presencial a la virtual. Derivado de la experiencia, se registraron comentarios de mejora para cada pregunta.

Fase 4: Ajuste de la entrevista; con base en la información obtenida en la fase tres, los investigadores realizaron ajustes a las preguntas, a fin de garantizar que fueran claras para los participantes.

Participantes

En el estudio los participantes fueron estudiantes universitarios que cursaban su último semestre de estudio y pertenecían a dos universidades privadas de México. Uno de los grupos correspondió con 10 jóvenes, estudiantes de educación, y el segundo, 8 estudiantes de psicología. En cuanto a sexo, 6 de ellos eran hombres y 10 mujeres, en edades entre los 22 a 25 años. La característica distintiva de estos grupos es que mientras estudiaban, simultáneamente tenían sus prácticas profesionales y algunos trabajaban.

La selección de los participantes se hizo a través de los criterios de accesibilidad y pertinencia. En el primero, debido a la pandemia, fue necesario que algunos de los investigadores tuvieran contacto con los participantes a través de sus actividades laborales o académicas, es así como, los dos grupos tenían contacto con alguno de los investigadores en su proceso de formación. El segundo, hace referencia a que los participantes hubieran pasado de una modalidad presencial a una mediada por tecnologías, ya sea virtual o sincrónica remota.

Procedimiento

El estudio se realizó a través de dos videoconferencias que fueron grabadas y posteriormente transcritas para su categorización utilizando el software de análisis cualitativo Atlas.ti.

En cada vídeo conferencia se desarrolló el grupo focal. A medida que se formularon las preguntas, los investigadores fueron incorporando algunas de las preestablecidas, cómo preguntas detonadoras o se formularon nuevas, a fin de ahondar en las tres categorías centrales del estudio. Cabe mencionar que se observó en reiteradas oportunidades que la gran mayoría de los participantes asentían con las afirmaciones hechas por sus compañeros, dando evidencia de acuerdo total con las expresiones vertidas. De igual manera, los investigadores realizaron afirmaciones en el grupo focal, a fin de parafrasear la información suministrada por los participantes, aspecto que facilitó que algunos de ellos profundizasen o realizasen correcciones a la interpretación de la información.

Análisis

El análisis tuvo tres fases: en la primera, los investigadores realizaron codificación abierta de las respuestas por separado, en esta fase se tomaron como base las categorías preestablecidas; en la segunda, (grupo de pares) se discutió el análisis y se concertó la interpretación, así mismo, se realizó codificación axial, lo cual derivó en la agrupación de códigos en familias, debido a la saturación de códigos, los investigadores asumieron las categorías preestablecidas como familias; finalmente, en la tercera fase se cotejaron las conclusiones de la segunda fase y la literatura utilizada a fin de facilitar una triangulación de la información.

Con los análisis propuestos se esperaba no solo identificar los cambios, sino también posibles patrones que ayudan a comprender las nuevas acciones que realizan los estudiantes para lograr el aprendizaje.

Discusión

En este apartado se presentan los resultados de la codificación para esta investigación. La descripción de las categorías predeterminadas se realiza con base en la narrativa de los participantes, así como la interpretación de los investigadores. A fin de facilitar la lectura de cada apartado, se utilizarán subtítulos que señalan la categoría, de tal modo, que en él se incluyen las descripciones derivadas del análisis de los investigadores y algunas de las expresiones o afirmaciones de los participantes.

Estrategias metacognitivas

Toma de conciencia

Esta toma de conciencia se caracteriza por la necesidad de administrar adecuadamente su tiempo personal. En el plano teórico se contrastó las respuestas con los cuatro niveles de autoconciencia de Salam, et al. (2020). Puede afirmarse que ha sido una tendencia mayoritaria y se la verbaliza con la prerrogativa de distribuir el tiempo de manera organizada, tanto para las actividades académicas como las personales; expresiones como: "yo me di cuenta y dije, ¡bueno lo que yo tengo que hacer es aprovechar el tiempo!", denota que los estudiantes identifican una necesidad particular dentro del proceso educativo, y a partir de él, se formulan instrucciones y corresponde con el nivel 3 de autoconciencia, denominado uso estratégico del pensamiento (Salam, et al., 2020). Hay una confrontación entre sus aspiraciones y la precaria administración del tiempo: "me di cuenta de que no se aprender ahorita… como que mi sistema operativo ya era obsoleto y ahora tengo que aprender a tener un nuevo sistema, para adaptarme".

En este contexto, ellos afirman que necesitan encontrar herramientas cognitivas para resolver la situación a la que se enfrentan. Esto puede observarse en la siguiente afirmación de una de las participantes.

> […] hasta ahora es algo que considero muy muy importante, la organización del tiempo, porque si no me organizo, si no llevo un calendario o una agenda, comienzo a saturar mis días y es cuando se vuelve más pesado de lo que por sí es.

Parece entonces que organizar el tiempo para las diferentes actividades guarda relación también con la necesidad de bienestar.

Ante el nuevo contexto, hay una apertura a buscar soluciones nuevas. Se siente que se debe tomar cursos para adaptarse y evaluando esta exploración, descubre nuevas oportunidades en la libertad de elegir, como es observable en la expresión: "en lugar de quitar cosas, agregué cosas, empecé a estudiar cursos en línea, pues al principio no sabía cómo meterme a eso". Es interesante notar que esta nueva situación de aprendizaje permite al estudiante indagar sobre nuevas fuentes de conocimiento y ensayar estrategias de autoaprendizaje. Conforme a la creciente literatura al respecto (Arias Gallegos et al., 2014; Suárez y Fernández, 2013) se sostiene que el autoaprendizaje implica una actitud de apertura y búsqueda de nuevos saberes, por ejemplo: "he intentado sacarle el provecho y descubrí nuevas cosas que quisiera aprender o nuevos aprendizajes, gracias a esa libertad de elegir temas, de elegir cursos". En este ejemplo se percibe que hay individuos que han alcanzado el nivel 4 de autoconciencia denominado uso reflexivo y es el máximo nivel de autoconciencia.

En definitiva, la toma de conciencia puede estar condicionada por factores externos que tienden a agudizar la impresión personal: "yo me di cuenta porque, veía como otras personas de otras carreras se sentían como muy saturados y pasaban todo el día en la computadora". En este caso se confirma la afirmación de Zimmerman (2002) respecto a que cuando el estudiante observa el comportamiento de otros sujetos, esto beneficia su autoaprendizaje. También se identificó un caso que aún permanecía en el nivel uno de autoconciencia (uso tácito, se toman decisiones sin pensar) reaccionando a las circunstancias con poca reflexión al respecto: "no he hecho muchos cambios, de por si no soy una persona organizada, ni así y creo que por lo mismo que no hecho cambios".

Planificación

La base del aprendizaje autorregulado, la constituye la planificación (Bártolo-Ribeiro et al., 2020; Muñoz-Muñoz y Ocaña de Castro, 2017) y es junto con el monitoreo y la evaluación, fundamental para el aprendizaje académico (Suárez y Fernández, 2013).

Interesaba observar si el proceso de planificación se activa de manera inmediata en el estudiante, por medio de autoinstrucciones como: "lo que yo tengo que hacer es", lo cual denota la intención de realizar un cambio en su conducta. Diagnosticar la situación problemática implica una planificación de las actividades de resolución acordes a una estrategia: "bueno lo que yo tengo que hacer es aprovechar el tiempo de la clase como si estuviera yendo a clase presencial".

La necesidad de organizar el tiempo parece ser acuciante, para evitar la incomodidad que genera un cambio: "yo consideré organizar bien el tiempo para no sentirme que había cambiado mucho o como que mi tiempo me estaba absorbiendo demasiado". Aquí puede observarse una fase de previsión al establecer metas y una planificación estratégica (Zimmerman, 2002). El cambio es traumático, entonces aparece la organización o planificación como una manera de sobrellevar el sufrimiento: "Al inicio si sufrí mucho, pero después ya me organicé y ya fue cuando empecé a aprovechar todo".

El proceso de planificación se evidencia en la organización y utilización de los recursos disponibles, en el caso de una estudiante que está realizando sus prácticas docentes, expresa: "algo que estoy implementando cada fin de semana es organizar un tiempo específico para ir buscando nuevas herramientas… antes lo tenía presencial y no era necesario". Aquí contrasta con la presencialidad que pareciera no exigirle dichos cambios.

La planificación se realimenta con buenos resultados. Cuando es satisfactoria, pone en evidencia las falencias que se tenían antes del proceso de planificar: "creo que en eso me di cuenta, como que mis tiempos se organizaron mejor y dejé de malgastar el tiempo en Instagram y en Facebook y en Netflix, porque veía más resultados".

Monitorear y evaluar los procesos cognitivos

A partir de este momento se procede la monitorización y evaluación del plan implementado, se recuerda que la monitorización y evaluación de lo planeado son fundamentales en los procesos metacognitivos (Hartman, 2001; López y Castaño, 2018; Mouhid et al., 2020; Sánchez 2009; Zhang y Seepho, 2013). Este monitoreo puede confirmar al estudiante que hay competencias que todavía no ha logrado; por ejemplo, es posible que realice una valoración personal de su eficacia para acometer la tarea o valorar que tan bien ha implementado su plan: "porque yo no soy muy buena prestando atención, como que me cuesta mucho trabajo cuando alguien está hablando, entonces yo aprendo mejor estudiando por mi cuenta y así en muchos sentidos".

La evaluación metacognitiva está relacionada con la percepción que el estudiante tiene de los aprendizajes que logra a través de las estrategias implementadas (Ferradás, et al., 2018; Ning y Downing, 2015; Öz, 2016). La evaluación del cambio probablemente evidencia mejoras en otros aspectos que no estaban previstos. En este caso, afecta al aspecto físico (más descanso) y permite mayor atención (menos distracción) y aumento de la motivación: "lo noté porque podía dormir más horas... cuando antes, no sé, por no organizarme, me distraía más fácilmente"; otra estudiante añade: "yo me di cuenta de que sí me funcionaba lo de organizarme, porque yo soy una persona muy ansiosa… entonces ya después de organizarme me di cuenta de que pues no había necesidad de estar tan ansiosa… porque mis tareas salían a tiempo, usaba el tiempo de las clases, o el tiempo necesario para hacer cada tarea y a veces las terminaba antes porque me concentraba ". También produce satisfacción al notar que se cumplieron con todas las tareas previstas: "bueno, ya terminé todos mis pendientes del día de hoy y son las nueve de la noche por decir y ya estoy libre; decía, que rico poderme dormir a esta hora y mañana tenerme que levantar otra vez a la misma hora y a tomar clases".

Sin embargo, parece que no todos los alumnos logran sortear con éxito esta nueva normalidad. En efecto, puede haber una toma de conciencia, propuesta de planificación y evaluación, y aún así, imposibilidad de implementarlo; "he tenido dificultades en esta forma online por eso no sé, siento que aún no estoy bien, aunque ya ha pasado un año, aún no he pasado la hoja en esas cosas, porque no he hecho los cambios que debería o siento yo que debería hacer".

La evaluación de todo el proceso pone en evidencia también la carencia de ciertas habilidades fundamentales para el éxito en el aprendizaje en línea, por ejemplo, la necesidad de habilidades en el aprendizaje autónomo: "…ah bueno, trabajo independiente… nunca he sido de que ¡ay, yo solita puedo aprender cualquier cosa!, a mí me cuesta mucho trabajo".

Finalmente, la evaluación implica un replanteo de lo planificado y por lo tanto la necesidad de un reenfoque, si los resultados lo ameritan: "he reflexionado de que debo de tener más control de mi tiempo".

En síntesis, las estrategias metacognitivas de los estudiantes se caracterizan en la concientización de la necesidad de cambio con un fuerte énfasis en la planificación y organización del tiempo, en tanto que, los procesos relacionados con la evaluación se centran

en las habilidades académicas de trabajo autónomo y la atención focalizada requerida no solo para las clases, sino también para el desarrollo de actividades de crecimiento en su formación profesional.

Estrategias Cognitivas

Las estrategias cognitivas de elaboración están orientadas a facilitar la relación entre el nuevo conocimiento y el ya aprendido, una estrategia que se resalta en los estudiantes en sus palabras: "investigar eso que vamos a ver en la clase"; es decir, han percibido que prepararse anticipadamente produce beneficios, es posible que facilite la apropiación de la información y el hecho de conocer datos anticipadamente, promueva el aprendizaje.

De igual forma la virtualidad ha propiciado que los alumnos incorporen nuevas estrategias: "en la virtualidad tengo la necesidad de hablar, preguntar o dar mi opinión, porque si no lo hago siento que estoy fuera de la clase, y el participar me ayuda a concentrarme". Es decir, desde una perspectiva optimista, la cultura escolar virtual ha fomentado en los alumnos un proceso reflexivo que probablemente en la presencialidad no existía. Dicha autorreflexión ha promovido la generación o incorporación de cambios.

Por otro lado, en cuanto a las estrategias de organización, se identificó que la búsqueda y tratamiento de la información pareciera incorporar nuevas estrategias cognitivas. Por ejemplo, los alumnos han optado por tomar apuntes de modo electrónico: "escribo los apuntes en la computadora"; revisar notas: "después de pasar las notas, ya después como que las revisas"; y aclarar nuevos significados: "las dudas que tengo de conceptos o palabras que de plano no conozco, trato de buscarlas en otras fuentes".

La estructura que le otorgan los estudiantes a la información incorpora el computador, práctica que en la presencialidad es limitada, dado que no siempre tienen consigo un equipo de cómputo. Pareciera que registrar sus notas en un dispositivo tecnológico aumenta la accesibilidad y disponibilidad de la información.

En cuanto a la administración del tiempo y los hábitos de estudio, los estudiantes reportan el uso del calendario. La administración del tiempo se ha evidenciado como una constante en los estudiantes: "he intentado tener más control de mi tiempo y tener horarios ". Pero además de esto algunos han desarrollado hábitos, como el de tomar pequeños descansos e intercalar las actividades: "cuando me cansaba de una actividad variaba con otra actividad y así luego regresaba a esa actividad".

Por otro lado, la cultura escolar virtual permite al alumno evaluar sus propias estrategias o deficiencias para el logro de sus objetivos académicos: "tener horarios para hacer las cosas porque sé que me ayuda, porque lo he hecho anteriormente pero nunca he sido persistente".

Entre los hábitos se observa que las diferencias entre el entorno presencial y virtual son notorias. Un alumno puede sentir que le es más fácil incorporarse en otras actividades no académicas cuando no está en un salón de clases:

> "[…] aquí podemos abrir una pestaña al lado y mientras usted habla yo puedo estar viendo otra cosa, o puedo estar adelantando mi tarea, o puedo estar leyendo... más bien es saber cómo gobernarse a uno mismo, a no distraerse, a no ir por papitas, a no ir por agua… eso no pasaba en el salón, no estás bombardeado, como que solo estás tú, ahora eres tú quien elige si prestar atención o distraerte."

Por otro lado, al contrastar la virtualidad con la presencialidad, los mismos "hábitos académicos" que en algún momento fueran funcionales parecieran perder su efectividad al intentar ponerlos en práctica en la virtualidad:

> "[…] antes, en el salón, yo siempre tomaba nota y a su vez escuchaba a la maestra y me servía, tanto lo que la maestra decía, como lo que yo veía en diapositivas... A hora siento que no puedo hacer las cosas al mismo tiempo, o escucho lo que está diciendo la maestra o me dedico a tomar notas."

Sin lugar a duda la cultura escolar presencial fomenta en los estudiantes ciertas características que promueven un ajuste académico percibido por ellos como más "organizado".

Evidentemente, tanto la organización del tiempo como la búsqueda y asimilación de la información han sido estrategias claves para promover el aprendizaje. Aunque estas estrategias cognitivas han sido adoptadas por los alumnos en primer lugar para afrontar los objetivos académicos, estas también han sido asociadas con estrategias metacognitivas de evaluación.

Factores motivacionales

Respecto al componente afectivo, los estudiantes relataron continuamente información sobre su estado emocional; la frustración, desesperación, miedo, desesperanza, angustia, ansiedad y tristeza fueron parte de las emociones experimentadas al iniciar las clases en línea, como consecuencia de la ausencia de conocimiento en torno a la forma en la cual debían ejercer su rol: "al inicio si sufrí mucho", "me sentía muy triste". De igual manera, se vieron incitados a efectuar acciones en torno a su proceso formativo: "quería darme de baja".

La experiencia emocional continúa caracterizada por emociones negativas, sin embargo, han logrado efectuar acciones que contribuyen en el proceso de adaptación y por lo tanto, promueven emociones de tipo positivo, como la complacencia al respaldar a su familia en lo requerido: "estaba tranquila porque sabían que podían contar con mi apoyo", o el interés: "me llama la atención la clase, o sea estoy ahí". De igual manera, surgen nuevas actividades personales que propician un estado de bienestar: "pues hacer ejercicio o solo estar con mi familia", así como un cambio en la percepción de los dispositivos tecnológicos: "creo que anteriormente, el celular era mi ocio". El cambio implica una nueva valorización de los medios tecnológicos debido al uso intensivo de los dispositivos para las clases: "Bueno yo lo que me di cuenta de que ya no me daban ganas, a comparación de antes, de entrar a Instagram o Netflix… lo único que quería era apagar el teléfono y la computadora". Además, es de anotar que la red de apoyo del estudiante juega un papel fundamental, dado que, en los momentos de fatiga, las verbalizaciones o acciones de algún miembro de la familia pueden aumentar el ánimo: "ya no quiero nada y mi familia es la que me dice, ya estás aquí, sigue".

La expectativa está íntimamente relacionada con el componente afectivo de incertidumbre: "será que estamos haciendo algo mal, que no me estoy enterando de las videollamadas o algo así", lo cual denota que la ausencia de conocimiento respecto a lo que se espera que realicen en las actividades académicas, incide en las creencias respecto a los resultados formales (notas) o informales (interacción y participación en clase). En relación con las razones por las cuales los estudiantes continúan involucrados en el proceso académico, se observa que el hecho de estar en el último semestre de formación académica los mantiene vinculados al proceso

académico: "ahora ya estamos cerrando, así que hay que terminar" o "es mi último año, ya voy a terminar", podría pensarse que en caso de estar cursando semestres del primer ciclo formativo, posiblemente los estudiantes opten por aplazar sus estudios.

Se podría pensar que la expectativa se relaciona también con los recursos con los cuales cuenta un estudiante, en los grupos focales reportan problemas de conexión, dado que otros miembros de la familia también están conectados, problemas de interacción que generan una falta de concentración: "estando en casa es más fácil distraerme… creo que es mi mayor reto de las clases virtuales", mayor saturación en el estudiante, dado que confluyen en el mismo espacio demandas académicas y familiares: "en mi casa tenían un negocio, entonces cuando yo llegué, yo tuve que ayudarle a mi familia… había veces que las clases las tomaba ahí en el negocio".

De igual manera, las experiencias previas en relación con la formación académica, pueden limitarlos: "yo ya me había cambiado de carrera una vez, ya no podía como que atrasarme, por así decirlo". También asumen como un reto las actividades de su práctica profesional, se evidencia interés y compromiso en desarrollar estrategias. Se perciben factores relacionados con satisfacer a alguien externo, como: "voy a salir adelante y graduar y honrar también la memoria de mi papá", o aspectos relacionados con la lealtad a los propósitos que se han propuesto: "me motiva a seguir estudiando, son mis propósitos, mis metas" y para otros estudiar está relacionado con parte de su identidad: "me va a hacer alguien, me da una identidad todavía seguir estudiando", o contribuir a las sociedad y reconocerse en ella: "tienes que superarte porque ya es algo necesario".

El segundo aspecto analizado en los factores motivacionales corresponde con las necesidades que se espera sean satisfechas en el proceso académico (Deci y Ryan, 2008). Se encontró que los estudiantes experimentan una sensación de desvinculación, producto de la falta de interacción en las sesiones de clase: "me aburro, entonces me 'muteo' y ya"; "¿qué hacer? A nadie puedo acudir, estoy aquí nada más conmigo mismo". La carencia de interacción social en el desarrollo de las clases genera una sensación de soledad y posiblemente de abandono en el estudiante. La ausencia de satisfacción de esta necesidad puede generar efectos emocionales en los estudiantes, como se veía al inicio de este apartado.

Sin embargo, han reemplazado la necesidad de vinculación, priorizando la de competencia: "hay que sacarle provecho", "ahora hago varias cosas en la virtualidad", "ahora como que cada semana debo estar buscando nuevas ideas, nuevas actividades para implementar". En ese sentido, satisfacer intereses personales se convierte en la prioridad: "el amor por lo que hago", "ser un cambio en las vidas de mis alumnos".

La necesidad de vinculación resulta ser de gran importancia para los estudiantes: "cuesta mucho hacer trabajo independiente" o "en la virtualidad tengo la necesidad de hablar en la clase, preguntar algo o dar mi opinión". El interés en potenciar la competencia es mayor: "sino que trates de hacer ahí mismo algo, con esta información por ejemplo que puedas hacer una mini presentación"; "que puedas trabajar con ella ahí mismo en clase". Por último, un factor que se identifica es el de aportar algo más en función de lo que tengo disponible: "lo que me motiva es ese mundo de posibilidades que prácticamente podemos hacer lo que sea y depende de cierto modo en nosotros".

Conclusión

La transición de la educación presencial a la virtualidad como consecuencia de la pandemia del Covid-19 ha significado un cambio trascendental en los aspectos metacognitivos y motivacionales de los estudiantes, generando estrategias cognitivas de búsqueda de información y acomodamiento de horarios.

Entre los hallazgos que se obtienen en esta investigación, se destaca el hecho de que el cambio ha sido un tanto traumático porque la presencialidad fomenta una "cultura escolar" que beneficia al alumno en cuanto a hábitos, organización del tiempo y estrategias de aprendizaje. Sin embargo, en la educación virtual este contexto desaparece, el estudiante se enfrenta a una nueva realidad en la cual debe "adaptarse" para alcanzar sus objetivos educativos. Los estudiantes perciben que sus maestros intentan realizar y proponer las mismas actividades, pero se ha perdido la conformación de un ambiente propicio para el aprendizaje, incluso algunas estrategias de enseñanza presencial se tornan aburridas y tediosas, poniendo de ejemplo el uso de diapositivas.

Esta nueva "cultura escolar" quita los fundamentos de la modalidad presencial: horarios predeterminados, responsabilidad del aprendizaje basado mayormente en los profesores y la socialización cotidiana con sus pares. Además, la virtualidad no parece proporcionar grandes soluciones al respecto. Tienen que organizar más eficientemente su tiempo de manera individual, aumentan los distractores (redes sociales y entretenimiento). En hogares con miembros numerosos, hay dificultades para el uso de los medios tecnológicos, generando inestabilidad y ansiedad. También, se rompe la rutina escolar y quedan más sujetos a los requerimientos familiares y hogareños de manera que se complica su trabajo como estudiantes.

Sin embargo, también hay aspectos positivos que aparecen con la virtualidad. Lo más importante es que los alumnos deben hacerse cargo de su aprendizaje personal, y ello implica, reorganizar sus actividades y practicar hábitos de comportamientos saludables. Se observa un avance en el desarrollo de las estrategias metacognitivas, principalmente, en la toma de conciencia de la situación; existe disposición a planificar de manera individual las actividades educativas y su monitoreo. Finalmente, la evaluación del desempeño se realiza de manera personal y responsable.

Desde la perspectiva del desarrollo de habilidades cognitivas, los cambios percibidos responden a los procesos de análisis y reflexión de los estudiantes, dejando en evidencia la aplicación de estrategias básicas de organización y elaboración a fin de obtener mejores resultados y fomentar la adaptación a la virtualidad. Dos áreas claras fueron expuestas por los alumnos referente a la aplicación de estrategias cognitivas: organización de tiempo y búsqueda de información, las cuales de manera práctica y aplicada fueron las principales promotoras de la adaptación de los estudiantes a la virtualidad.

En cuanto a la motivación se evidencian niveles motivacionales bajos como consecuencia de la ausencia de satisfacción de la necesidad de vinculación. Los relatos de los estudiantes denotan que no se sienten motivados a estar en la sesión de clase virtual, por ello, las prácticas de "muteo" (como ellos las denominan), las cuales son consecuencia de las estrategias pedagógicas carentes de participación e interacción. En ese sentido, se hace evidente que los estudiantes han cambiado su escala de necesidades, dando prioridad a la cualificación que satisface la necesidad de competencia, están enfocados en aprovechar las experiencias de formación virtual fuera de las clases, tales como el uso de herramientas multimedia y cursos en línea.

Las redes de apoyo, tales como la familia, los amigos o el hecho de contar con hábitos y actividades de ocio, facilitan la adaptación del estudiante a un entorno de educación no presencial, el cambio en los hábitos relacionados con el desarrollo de las actividades de aprendizaje impactó de manera significativa la experiencia emocional de los estudiantes; así, quienes contaron con actividades adicionales a la académicas, lograron experimentar estados emocionales positivos con mayor frecuencia, que quienes no las tienen. De igual manera, se convierte en un factor protector para evitar la deserción el hecho de estar en últimos semestres de su formación académica, aspecto que connota una de las principales razones para continuar sus estudios.

Para finalizar, se observan dificultades generalizadas para asumir la nueva modalidad educativa (aprendizaje virtual) y de acuerdo con la literatura citada, se evidencia la necesidad que tienen los estudiantes de recibir entrenamiento intencional para el uso eficiente de las estrategias metacognitivas como una condición fundamental para el aprendizaje exitoso.

Referencias

Adabaş, A. & Kaygin, H. (2016). Lifelong learning key competence levels of graduate students. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 31–38. doi:10.13189/ujer.2016.041305

Bao, Y., & Hasan, N. (2020). Impact of "e-Learning crack-up" perception on psychological distress among college students during COVID-19 pandemic: A mediating role of "fear of academic year loss". *Children and Youth Services Review,* 110. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0190740920312901?casa_token=OCGptLXM9xoAAAAA:327Xs_VgBVe_i2Z7QUQtIH0VGojeMji38v5OKgmGQv5JV_zReit1RgrHAK7xoojaKTjBaTxCNqo

Beltrán, J. (1988) *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis, S.A.

Beltrán, J. (2003) Estrategias de Aprendizaje. *Revista de Educación,* 2332, 55 – 73.

Bártolo-Ribeiro, R., Peixoto, F., Casanova, J. R. y Almeida, L.S. (2020). Regulation of cognition: Validation of a short scale for Portuguese first-year university students. *Anales de Psicología*, 36(2), 313–319. https://doi.org/10.6018/analesps.389361

Bernacki, M. (2018). Examining the cyclical, loosely sequenced, and contin- gent features of self-regulated learning: Trace data and their analysis. In D. H. Schunk y J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2ª ed.). Routledge.

Barreyro, J., (2020). La comprensión del texto escrito. En Burin, D. (Comp.). *La competencia lectora a principios del siglo XXI.* Texto, multimedia e Internet. Editorial Teseo.

Campo, K., Escorcia, D., Moreno, M. y Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en Psicología Latinoamericana, 34*(2), 233-252. doi: http://dx.doi. org/10.12804/apl34.2.2016.03

Castrillón Rivera, E., Morillo Puente, S. y Restrepo Calderón, L. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación, 9*(17), 203-231. https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a10

Cely-Salazar, M. y J. Trisca. (2021, en prensa). *Construyendo cursos en línea*. Editorial Montemorelos.

CEPAL (2020). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos*

y sociales. http://hdl.handle.net/11362/45337

Chiecher, A., Paoloni, P. y Ficco, C. (2015). Ingreso a la Universidad en modalidad a distancia. El papel de aspectos motivacionales y cognitivos en la configuración de logros académicos. *Revista de Educación a Distancia, 1*(43), 1-25. https://revistas.um.es/red/article/view/236741/180911

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (Agosto de 2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.* Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904

Cubukcu, F. (2008). Enhancing vocabulary development and reading comprehension through metacognitive strategies. *Issues in Educational Research, 18*(1), 1–11. http://www.iier.org.au/iier18/cubukcu.html

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). "Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains": Correction to Deci and Ryan (2008). *Canadian Psychology/Psychologie canadienne,* 49(3), 262. https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.3.262

Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista.* (2 ed). McGraw Hill.

Di Camillo, K. & Dawson, V. (2020). Using metacognitive strategies to support the application of mathematics skills of three Year 11 physics students. *Teaching Science: The Journal of the Australian Science Teachers Association, 66*(2), 43–53.

Diken, E. H. (2020). A comparative study on the cognitive and metacognitive strategies of 6th grade private and state school students use while reading science texts. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 7*(3). 1092-1109. http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5865

Duggal K., Singh P. & Gupta L.R. (2021) Intrinsic and Extrinsic Motivation for Online Teaching in COVID-19: Applications, Issues, and Solution. In F. Al-Turjman, A. Devi, A. Nayyar (Eds.) *Emerging Technologies for Battling Covid-19. Studies in Systems, Decision and Control,* (pp. 327-349). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-60039-6_17

Estévez, I., Rodríguez-Llorente, C., Piñeiro, I., González-Suárez, R., & Valle, A. (2021). School engagement, academic achievement, and self-regulated learning. *Sustainability (Switzerland),* 13(6), 3011. https://doi.org/10.3390/su13063011

Estrada Villafuerte, P. (4 de mayo, 2020). El aprendizaje remoto enfrenta otro reto: el profesorado no está preparado para la enseñanza en línea. *Observatorio de Innovación Educativa.* https://observatorio.tec.mx/edu-news/profesorado-no-esta-preparado-para-educacion-online

Ferradás, M. del M., Freire, C., Rodríguez, S. & Piñeiro, I. (2018). Self- handicapping and self-esteem profiles and their relation to achievement goals. *Anales de Psicología,* 34(3), 545–554. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.34.3.319781

García Aretio (2020). Bosque semántico: ¿ educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning…?. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23* (1), 9-23. https://www.redalyc.org/journal/3314/331462375001/331462375001.pdf

González, D. y Díaz, Y. (2006). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de psicología. *Revista Iberoameri-*

cana de Educación, 40(1) 1-17. http://files.procesos.webnode.com/200001311-997349b67b/ea4.pdf

Greene, J. A., Deekens, V. M., Copeland, D. Z. & Yu, S. (2017). Capturing and modeling self-regulated learning using think-aloud protocols. In D. H. Schunk y J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self- regulation of learning and performance (2ª ed.),* (pp. 323-337). Routledge/Taylor y Francis Group.

Gurumoorthy, R., & Kumar, N. S. (2020). Study of impactful motivational factors students to overcome procrastination among engineering among. *Procedia Computer Science*, 172(2019), 709–717. https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.101

Hacker, D. (1995). *Metacognition: Definitions and empirical foundations*. Roudlegde.

Herrera-Capita, A. M. (2009). Las estrategias de Aprendizaje. *Revista Apunt. Universitaria, 4(1)*

Lim, S. L., & Yeo, K. J. (2021). A systematic review of the relationship between motivational constructs and self-regulated learning. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(1), 330–335. https://doi.org/10.11591/IJERE.V10I1.21006

López de la Serna, A., & Castaño Garrido, C. (2018). Estudio de las emociones, el aprendizaje autorregulado y la motivación en un curso SPOC de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 10, 299–316.

Marugán, M., Martín, L. J., Catalina, J., y Román, J. M. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, *19*(1), 13-20. https://doi.org/10.5093/ed2013a3

Melissa Ng Lee Yen, A. (2020). The influence of self-regulation processes on metacognition in a virtual learning environment. *Educational Studies*, *46*(1), 1-17. https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1516628

Monereo, C. y Pozo, J. (1999). *Aprendizaje Estratégico*. Santillana

Mouhid, A., Amalia, E. R., Hilaliyah, H., Budiana, N. & Wajdi, M. B. N. (2020). The effect of metacognitive strategies implementation on students' reading comprehension achievement. *International Journal of Instruction, 13*(2), 847–862. https://doi.org/10.29333/iji.2020.13257a

Muñoz, S., Sánchez, R., Enríquez, D. y Rosales, C. (2017) Contraste de estudiantes universitarios presenciales y en línea en un curso autogestivo: El papel de la autoeficacia y la motivación. *Hamut´ ay,* 4 (2), 7-16. http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v4i2.1467

Muñoz-Muñoz, Á.E y Ocaña de Castro, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica, (29),* 223-244.

Öz, H. (2016). Metacognitive Awareness and Academic Motivation: A Cross-Sectional Study in Teacher Education Context of Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 232*, 109 – 121. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.035

Ozer, O., & Akçayoğlu, D. İ. (2021). Examining the roles of self-efficacy beliefs, self-regulated learning and foreign language anxiety in the academic achievement of tertiary efl learners. *Participatory Educational Research,* 8(2), 357-372. https://doi.org/10.17275/per.21.43.8.2

Ozturk, N. (2017). Assessing metacognition: Theory and practices. *International Journal Assessment Tools in Education, 4*(2), 134–148. https://doi.org/10.21449/ijate.298299

Pang, J. (2008). Research on good and poor reader characteristics: Implications for L2 reading

research in China. *Reading in a Foreign Language, 20*(1), 1–18. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ791532.pdf

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, *82*(1), 33-40. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33

Schleicher, A. (2020). The impact of COVID-19 on education: Insights from education at a glance 2020. *OECD Journal: Economic Studies*, 1–31. http://hdl.voced.edu.au/10707/550385.

Salam, M., Misu, L., Rahim, U., Hindaryatiningsih, N. & Ghani, A. R. A. (2020). Strategies of metacognition based on behavioural learning to improve metacognition awareness and mathematics ability of students. *International Journal of Instruction, 13*(2), 61–72. https://doi.org/10.29333/iji.2020.1325a

Salinas Maldonado, C. (23 de marzo, 2021) La pandemia deja a cinco millones de estudiantes fuera de la escuela en México. *El país*. https://elpais.com/mexico/2021-03-23/la-pandemia-deja-a-cinco-millones-de-estudiantes-fuera-de-la-escuela-en-mexico.html

Santiago, J., Tornay F. & Gómez, E. (1999). *Procesos Psicológicos Básicos.* McGraw- Hill.

Smith, A. K., Black, S. & Hooper, L. M. (2017). Metacognitive Knowledge, Skills, and Awareness: A Possible Solution to Enhancing Academic Achievement in African American Adolescents. *Urban Education,* 55(4), 625–639. https://doi.org/10.1177/0042085917714511

Stanton, J. D., X. N. Neider, I. J. Gallegos & N. C. Clark. (2015). Differences in Metacognitive Regulation in Introductory Biology Students: When Prompts are Not Enough. *CBE-Life Sciences Education, 14* (2), 1–12. https://doi.org/10.1187/cbe.14-08-0135

Stoten, D. W. (2019). Metacognition, calibration, and self-regulated learning: An exploratory study of undergraduates in a business school. *Learning: Research and Practice, 5*(1), 24–47. https://doi.org/10.1080/23735082.2018.1491616

Sukirlan, M., Ag, B. S., Mahpul, & Anggit Wicaksono, B. (2021). The impact of components of motivation on motivated behavior of indonesian english learners. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 10(2), 69-89. https://doi.org/10.18488/journal.23.2021.102.69.82

Teng, F. (2017). The effects of task-induced involvement load on word learning and confidence judgments mediated by knowledge and regulation of cognition. *Educational Sciences: Theory y Practice, 17,* 791–808. http://dx.doi. org/10.12738/estp.2017.3.0167

Teng, F. (2017). The effects of task-induced involvement load on word learning and confidence judgments mediated by knowledge and regula-tion of cognition. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(3), 791–808. https://doi.org/10.12738/estp.2017.3.0167

Trisca, J. (2014). *Competencias y grupos cooperativos*. Publicaciones Universidad de Montemorelos.

Trisca, J., Medina Rocha, A., Rodríguez Gómez, J. y Cely Salazar, M. (2019). Motivación para el trabajo intelectual, estilos de aprendizaje y estrategias metacognoscitivas en alumnos de educación media. *Revista Internacional de Estudios en Educación, 19*(1), 19–34. https://doi.org/10.37354/riee.2019.187

UNESCO (2020). *Las desigualdades mundiales en la educación. h*ttps://es.unesco.org/news/GEM-Report-2020

Vázquez, S. M., Noriega Biaggio, M. y García, S. M. (2013). Relaciones entre rendimiento académico, competencia espacial, estilos de aprendizaje y deserción. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15(*1), 29-44. http://redie.uabc.mx/redie/article/view/328/510

Winne, P. (2017). Cognition and Metacognition within Self-Regulated Learning. In P. A. Alexander, D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance (2ª ed.),* (pp. 36–48). Routledge/Taylor y Francis Group.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70. doi:10.1207/s15430421tip4102_2

Zohar, A. & Barzilai, S. (2015). Metacognition and teaching higher order thinking (HOT) in science education: Students' learning, teachers' knowledge, and instructional practices. In R. Wegerif, L. Li & J. Kaufman (Eds.), *Routledge international handbook of research on teaching thinking* (pp. 229–242). Routledge.

Capítulo 6. La intersubjetividad en el aprendizaje desde la perspectiva del estudiante de educación media

Ana Lorena Domínguez Rojas[8]
Angélica García
Ana Sofía Gaviria Cano
Universidad Católica de Pereira

Resumen

El objetivo de esta investigación fue comprender las concepciones de los estudiantes de educación media en torno a los procesos de aprendizaje desde la perspectiva de la intersubjetividad. Se utilizó un diseño de investigación cualitativo-descriptiva con indagación naturalista. El proceso de recolección de información se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas y grupo focal. Para el análisis de los datos, se usó la técnica de la teoría fundamentada. Los resultados señalan que dentro de la gestión del aprendizaje y el clima áulico emerge la intersubjetividad, en la que las formas de interacción, desde el rol docente con sus actitudes y actuaciones, el trabajo entre pares y la puesta en escena de habilidades y conocimientos, cumplen una potente función frente a favorecer o limitar el aprendizaje.

Palabras clave: gestión del aprendizaje, comunicación, clima emocional, interacción docente-estudiante, andamiaj

[8] Autor de correspondencia. Correo electrónico de contacto: ana.dominguez@ucp.edu.co

Introducción

Existen diversos retos que enfrenta la educación en el país con miras a que pueda alcanzar su propósito de ser una educación equitativa, sensible a las condiciones particulares, pertinente y alineada a las necesidades actuales de la sociedad y del mundo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2016). En particular, en los escenarios educativos persiste un énfasis en las competencias disciplinares y prácticas tradiciones, falta de autonomía por parte de los estudiantes, altos niveles de desmotivación o falta de articulación entre lo que se aprende y los contextos laborales, etc. Estos desafíos nos obligan a considerar estrategias de enseñanza novedosas y coherentes, revisar los roles tradicionales asociados a la figura del docente y del estudiante, así como las metodologías de aprendizaje y el papel del entorno donde este tiene lugar (Durkee, 2018; Mavilidi et al., 2017; Pozo, 2017; Wang y Zheng, 2018). En esta línea, esta investigación contribuye a la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje analizado desde la perspectiva del estudiante, con énfasis en los recursos ofrecidos por los contextos situados de aprendizaje para afrontar algunos de los retos previamente subrayados.

La investigación tiene el interés de comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje como un fenómeno social, contextual y situado (Morgan, 2017; Rhoads y Weber, 2016), a saber: se analiza este proceso como dependiente de la interacción entre los agentes involucrados, la cual ocurre en un contexto escolar particular que implica un compromiso en la participación tanto de estudiantes como de docentes. Este tipo de visiones enfatizan el rescate de la intersubjetividad en las prácticas situadas de aprendizaje y evidencia su profundo impacto tanto cognitivo como afectivo. El objetivo general es comprender las concepciones de los estudiantes de educación media en torno a los procesos de aprendizaje y explorar principalmente la intersubjetividad, la cual es un elemento fundamental en la constitución de la pertenencia a la escuela y los resultados sociales y académicos positivos (Craggs y Kelly, 2018).

La investigación tiene un alcance descriptivo y se centra en dos aspectos particulares: a) analizar la gestión del aprendizaje desde la perspectiva del estudiante de educación formal media a partir del proceso de andamiaje, la metacognición y la comunicación; b) analizar el clima áulico desde la perspectiva del estudiante de educación formal media a partir de la gestión de las emociones y el clima emocional. En la investigación, la selección de la gestión del aprendizaje y del clima áulico obedece a la estrecha relación entre ambos aspectos y las interacciones intersubjetivas. Por un lado, la gestión del aprendizaje es considerado un poderoso recurso en la búsqueda de la autonomía del aprendizaje, la cual está íntimamente ligada a los procesos de socialización en los que actúa el andamiaje, al tiempo que se posibilita la metacognición y se favorece la comunicación entre pares y docentes. Además, el clima áulico permite comprender las dinámicas intersubjetivas creadas entre los partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual lleva a reconocer el papel de las emociones, su gestión y las interacciones entre los agentes involucrados. Los hallazgos derivados de la investigación permiten comprender la indisoluble relación entre los aspectos de orden afectivo y cognitivo en el aprendizaje, así como la importancia de los vínculos interpersonales creados en un clima emocional sano.

Desarrollo conceptual

Como rechazo a las visiones tradicionales dentro del aprendizaje, los paradigmas vigentes, principalmente aquellos asociados a la perspectiva socioconstructivista, reconocen que el aprendizaje: a) no es un proceso abstracto que ocurre en la mente del estudiante como un acto esencialmente racional, sino que es más un acto de creación de sentido tanto cognitiva como afectivamente (Reyes et al., 2012); b) implica el uso de los recursos del ambiente tanto materiales como simbólicos, los cuales ayudan a soportar las estrategias pedagógicas y se convierten en recursos valiosos (Reiser y Tabak, 2014); y c) tiene una naturaleza intersubjetiva, es decir, no es un acto solipsista, sino que ocurre con los otros y en un nicho social (Pozo, 2017). Estos tres aspectos iluminan nuevas metodologías que contribuyen a una resignificación de la experiencia educativa. El aprendizaje desde una perspectiva holista no solo debe atender a la adquisición de conocimientos disciplinares, sino que también debe proporcionar herramientas que permitan a los estudiantes responder a las necesidades de la sociedad, favorecer el desarrollo de su potencial y alimentar la creatividad, la innovación y la promoción de habilidades socioemocionales que favorezcan la interacción con otros (Coppola, 2015; Greeno y Engeström, 2014).

En particular, el trabajo con población de educación media ofrece una visión enriquecedora sobre la importancia de las metodologías situadas, el trabajo colaborativo y la contextualización sobre los procesos de aprendizaje. Los estudiantes en este nivel de formación atraviesan un momento del desarrollo caracterizado por diversos cambios psicológicos acentuados (p. ej., transformación de su identidad, sus gustos e intereses, valores, libre albedrío y afianzamiento de su personalidad), lo cual puede llevarlos a adoptar una posición reflexiva sobre los significados en torno a la escuela y su propia experiencia de aprendizaje (Blakemore, 2018; Turbay, 2005). Tal como lo describe Blakemore (2018): "en la adolescencia, el yo observador comienza a desempeñar un papel más importante en el desarrollo y nos volvemos cada vez más conscientes y preocupados por las opiniones de los demás" (p. 43) (traducción propia). En el contexto educativo y la formación media, los estudiantes se preparan para el ingreso a la vida adulta, teniendo algunos de ellos grandes responsabilidades por los modos de constitución de las familias. Estos retos implican evaluar distintas oportunidades y responder a preguntas fundamentales cómo: ¿para qué sirve lo que aprendo en el colegio? o ¿cómo podré enfrentar los retos de la vida académica/laboral con aquello que aprendo? Estas cuestiones llevan a un análisis del sistema educativo, los modelos educativos y las prácticas pedagógicas.

En lo que respecta al panorama investigativo de las categorías, en la gestión del aprendizaje se evidencia cómo las estrategias de andamiaje, intencionales y permanentes tanto verbales como instrumentales tienen efectos significativos en el aprendizaje (Alrawili et al., 2020). Estas son desarrolladas a través de estrategias pedagógicas que no solo buscan la adquisición de ideas, sino también vías más fáciles para que los estudiantes comprendan temas difíciles. Así, estas estrategias pueden favorecer las habilidades cognitivas y metacognitivas (Alrawili et al., 2020; Huertas et al., 2018), el rendimiento, la autoeficacia (Valencia-Vallejo et al., 2018), la mejora de la comprensión, la motivación lectora (Kennedy y Chinokul, 2020), entre otros. En particular, la presencia de andamios metacognitivos usados por los docentes (López-Vargas et al., 2017) y las estrategias metacognitivas evidencian un efecto favorable en el trabajo autónomo, el logro académico (Reza et al., 2018; Márquez et al., 2017) y la motivación intrínseca (Aydin, 2016).

En particular, con respecto al clima áulico, la literatura evidencia que existe una relación entre este y la dimensión afectiva del aprendizaje, lo cual plantea una relación entre el clima emocional del aula y las conductas agresivas, la motivación, la gestión de los conflictos y el rendimiento (Paneiva et al., 2018). Además, la investigación de Paneiva et al. muestra el efecto que tiene el clima áulico sobre las habilidades cognitivas y actitudes positivas sobre el aprendizaje, lo que reafirma el papel que cumplen las interacciones en el aula. Se evidencia la importancia de que el profesor no solo se centre en los aspectos cognitivos, sino también afectivos del aprendizaje (Bakhtiar et al., 2017). En especial, sobre la regulación emocional, como un tipo de habilidad presente en el clima emocional, los estudios han indagado este en relación con asignaturas específicas (Gómez et al., 2019; Xu, 2018), y han encontrado que ante estrés o ansiedad emocional se afecta el aprendizaje y, por consiguiente, el desempeño académico. Por otro lado, en la literatura emergen conceptos asociados a la gestión de las emociones, como conciencia emocional, mediación y andamio emocional (Arguedas et al., 2015; Boticario et al., 2017; Schweder et al., 2020).

Finalmente, resulta importante comprender el rol de los aspectos sociales y contextuales en el proceso de aprendizaje, dada su naturaleza intersubjetiva y la relación entre lo cognitivo y lo afectivo (Brom et al., 2016). En la comunicación, en especial en el trabajo grupal (Hamel et al., 2021; Fujarra et al., 2017), es necesario comprender procesos como la negociación, la resolución de problemas y el establecimiento de acuerdos que favorecen o no las relaciones emocionalmente saludables y que soportan un clima emocional saludable. Además, las interacciones en el aula afectan el desarrollo de las tareas en tanto los estudiantes son soporte activo de sus propios compañeros (Green et al., 2021). Es valioso comprender el rol de los profesores en la configuración del clima de aula y la comunicación, y explorar el efecto del interés auténtico sobre el aprendizaje y la motivación de sus estudiantes (Iaconelli y Anderman, 2021; Swidan y Faggiano, 2021).

Esta investigación es coherente con la visión del aprendizaje desde una perspectiva socioconstructivista, acoge una visión situada, contextual y relacional del aprendizaje. En los referentes teóricos que orientan las categorías conceptuales, se entienden los procesos intersubjetivos como aquellas formas de relacionamiento social en las que los participantes crean un sentido compartido y establecen acuerdos, reciprocidad y negociación. Tal como lo propone Rometveit (1974), citado en Wertsch (1999):

> La intersubjetividad humana se vuelve […] una cuestión que tiene que ver con qué sentido y bajo qué condiciones dos personas que se involucran en un diálogo pueden trascender sus mundos privados diferentes. Y la base lingüística para esta empresa no es, según sostengo, un repertorio fijo de significados "literales" compartidos, sino bosquejos muy generales y parcialmente negociados de contratos concernientes a la clasificación y atribución inherente al lenguaje ordinario. (p. 177)

La intersubjetividad y los encuentros sociales, como un tipo de experiencia, son fundamentales en la gestión del aprendizaje y tienen consecuencias en el clima áulico como un espacio de interacción que involucra aspectos personales, ambientales y culturales (Ambrose et al., 2010). Por su parte, en el clima áulico, se puede encontrar el clima emocional, el cual puede entenderse como la esfera afectiva asociada a los nichos o entornos de aprendizaje (Bakhtiar et al.,

2017). En este sentido, se involucran tanto emociones positivas o agradables (p. ej., entusiasmo, orgullo, admiración) y emociones negativas o desagradables (p. ej., frustración, tristeza, miedo), de modo que son ambos tipos de emociones importantes en los procesos de aprendizaje, pero estando más fuertemente relacionadas las positivas con una mayor competencia, bienestar afectivo y nivel de desempeño académico (Harding et al., 2018).

En cuanto a la gestión de las emociones (Goleman y Cherniss, 2005), se refiere a la capacidad de los seres humanos de comprender la experiencia emocional y ponerla en contexto. Esto cuestiona la idea tradicional en la psicología de la emoción, de que se tiene poco o nada de control sobre la experiencia emocional, la cual trasciende más allá del componente comportamental y fisiológico que ella encarna. Por otra parte, la regulación emocional involucra el uso de recursos que ayudan a la evaluación y el cambio de la experiencia emocional haciendo uso de la reflexividad y el ejercicio consciente (Del Valle et al., 2018). La gestión de las emociones se convierte en un poderoso recurso que promueve el aprendizaje y que al mismo tiempo facilita las interacciones y la resolución de conflictos en el aula de clases.

Por otro lado, el andamiaje se refiere al uso de los recursos o soportes del aprendizaje, los cuales se encuentran en el entorno, cuyo uso alienta la interacción y los procesos de socialización. Es importante precisar que el andamiaje no solo tiene un alcance académico o direccionado a un acto intelectual, sino que también implica una gestión de las emociones a través del proceso de andamiaje afectivo (p. ej., cuando el profesor introduce una palabra de aliento a un estudiante afectado por una evaluación fallida). El andamiaje permite que los estudiantes establezcan vínculos de sentido con los temas estudiados y reconozcan el valor de los contextos naturales de los fenómenos (p. ej., comprender el comportamiento de la energía en el motor del carro). El uso de los andamios motiva el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico que son necesarias para la resolución de problemas y la creatividad (Reiser y Tabak, 2014). El andamiaje también permite potenciar aspectos del aprendizaje como la reflexión y el desarrollo de conocimientos prácticos sobre un tema particular (p. ej., recurrir al *software* de GeoGebra para analizar el uso de ciertas ecuaciones en la física).

Finalmente, se puede señalar la metacognición como "el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos, o todo lo relacionado con ellos" (Flavell, 1976, p. 232), la cual versa sobre dos aspectos fundamentales: el conocimiento de los procesos cognitivos y su regulación. El primero contempla tres tipos de estrategias: personales (que incluye el conocimiento sobre sí mismo y sobre los demás), frente a la tarea (que se refiere al análisis de los grados de dificultad y exigencias que esta representa y los procedimientos para resolverla) y las relacionadas con las propias estrategias que se ponen en marcha para la resolución de la tarea. Con respecto al segundo componente de la metacognición, la regulación o control, Brown (1978), citado en Baker (1994), plantea que esta incluye la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos. Por tanto, implica procesos, tales como planificación, monitoreo o control y evaluación. La planificación permite representar la tarea y diseñar estrategias para llevarla a cabo; el monitoreo o control conduce a acciones de verificación, rectificación y revisión de las estrategias empleadas; y la evaluación permite contrastar el plan con los resultados obtenidos, al tiempo que se identifica la efectividad de las estrategias puestas en marcha.

Método

Se realizó una investigación cualitativo-descriptiva con indagación naturalista, en la cual se estudiaron los fenómenos de interés en los contextos cotidianos, teniendo como punto de referencia la perspectiva de los participantes (Hays y Sinhg, 2012). El estudio fue presentado al Comité de Ética de la Dirección de Investigaciones e Innovación de la Universidad Católica de Pereira, del cual recibió su aval. En este caso, se estudiaron los procesos de intersubjetividad en la educación media desde la perspectiva del estudiante, y se indagó su experiencia en la interacción con los pares y desde la vivencia en el aula de clase. Se usó un diseño exploratorio-descriptivo (Mertens, 2010), en tanto se buscó describir y comprender los procesos de intersubjetividad en el aprendizaje que subyacen a un grupo de estudiantes de la educación media.

Se realizó un muestreo cualitativo por conveniencia (Onwuegbuzie y Collins, 2007) y se llevó a cabo el proceso de recolección de información con los participantes que leyeron, firmaron el consentimiento informado y accedieron a participar libremente en la investigación. Participaron trece estudiantes de grado 10º de dos instituciones educativas privadas de Pereira, siete estudiantes de la institución educativa 1 y seis estudiantes de la institución educativa 2. Las edades de los participantes oscilaron entre los 15 y los 16 años.

Fueron utilizadas dos técnicas de recolección de información: grupo focal y entrevista semiestructurada. El grupo focal se realizó con el objetivo de indagar en los participantes sus percepciones con respecto a la gestión emocional, clima emocional y regulación emocional evidenciado en sus procesos de comunicación e interacciones. Esta técnica es pertinente al ser usada en la investigación cualitativa para obtener datos sobre las interacciones entre los sujetos que comparten una experiencia común (Hays y Sinhg, 2012); en el caso de la investigación propuesta, los participantes comparten la experiencia de ser estudiantes de educación media y pertenecer al grado 10º.

La entrevista semiestructurada se llevó a cabo para describir los procesos de gestión del aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes. En este caso, se cuenta con un protocolo de entrevista que sirve de guía (Hays y Sinhg, 2012), pero en el desarrollo de su aplicación, y en coherencia con el diseño flexible y emergente de la investigación cualitativa, el entrevistador puede profundizar en ciertos temas que considere pertinentes de acuerdo con la pregunta y los objetivos de la investigación.

A efectos de la presentación de los resultados, se establecen las siguientes convenciones: C1= colegio 1, C2 = colegio 2, GF = grupo focal, E = entrevista.

Para el análisis de los datos se utilizó la técnica de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2016). Así, se realizaron los procesos de codificación abierta, axial y selectiva. La codificación abierta consiste en un primer análisis descriptivo, procedimiento en el cual se transcribieron en su totalidad las entrevistas y los grupos focales, y posteriormente se establecieron categorías de análisis para los datos según su pertinencia con los objetivos de la investigación. A continuación, y en coherencia con la codificación axial, se establecieron relaciones entre las categorías identificadas en la codificación abierta (Tabla 1); la identificación de estas relaciones estuvo orientada hacia el cumplimiento del objetivo de la investigación y un mayor nivel de reducción de datos. Finalmente, a través de la codificación selectiva, se realizó un mayor proceso de abstracción para identificar las categorías centrales que permitieron responder a la pregunta de la investigación.

Tabla 1

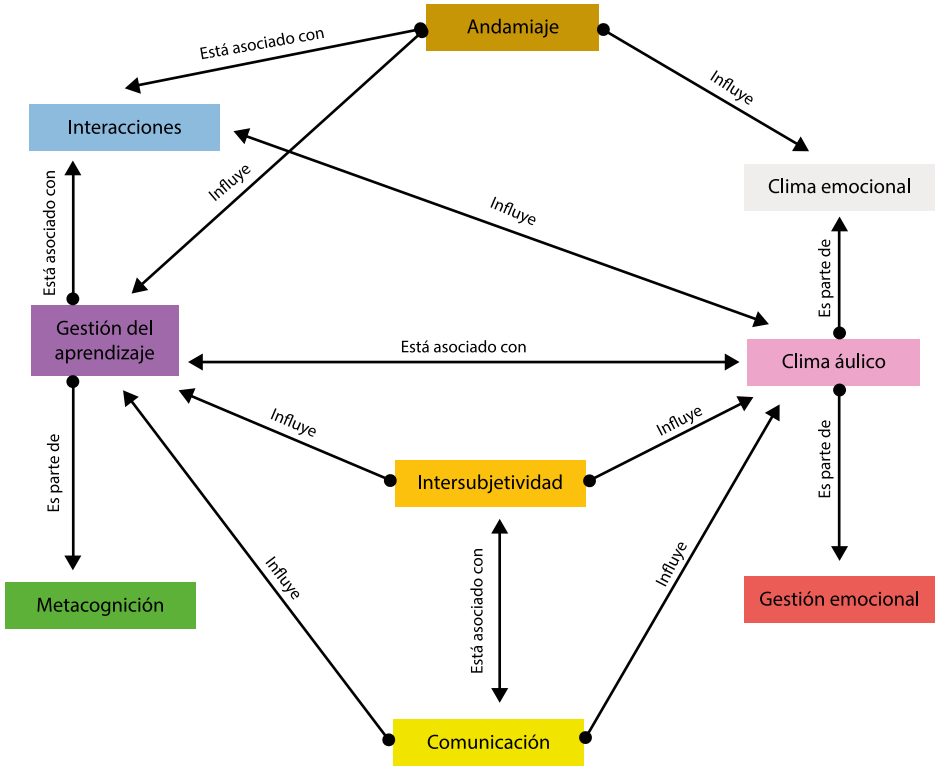
Categorías de análisis (Resultado de codificación abierta).

Categoría	Concepto	Dimensiones
Gestión del aprendizaje	Estrategias y técnicas que utilizan docentes y estudiantes para favorecer y lograr, respectivamente, la apropiación del conocimiento.	**Andamiajes:** recursos (físicos y psicológicos) que vincula el docente o compañeros para potenciar el proceso de aprendizaje del estudiante y que se entregan en diferentes situaciones. **Metacognición:** expresiones que dan cuenta de un análisis crítico y reflexivo del proceso de aprendizaje realizado por el estudiante que evidencian la toma de conciencia sobre los contenidos aprendidos y su responsabilidad en el proceso. **Comunicación:** expresiones utilizadas por estudiantes y docentes para intercambiar preguntas, comunicación bidireccional, retroalimentación del trabajo académico y manifestaciones de sus intereses, preocupaciones y emociones frente a sus experiencias de aprendizaje y de relacionamiento socioeducativo.
Clima áulico	Escenarios de interacción intelectual, social, emocional y físico, que van a incidir en actitudes, comportamientos y aprendizajes de los actores (Ambrose et al., 2010)	**Clima emocional:** percepción de las emociones vivenciadas propiamente y las percibidas en los escenarios de interacción del estudiante y su grupo-clase. **Gestión emocional:** expresiones que dan cuenta del nivel de autoconciencia o reflexión de la persona sobre sus propias emociones y el manejo que le da a las mismas.

Fuente: elaboración propia.

Figura 1

Red de análisis (Resultado de codificación axial).



Fuente: elaboración propia.

Resultados

Este apartado contempla los resultados investigativos referidos, en primer lugar, a la gestión del aprendizaje y, en segundo lugar, al clima emocional, con los cuales se da cumplimiento a los objetivos propuestos.

Gestión del aprendizaje

La perspectiva del estudiante de educación media sobre la gestión del aprendizaje se encuentra sustentada en tres procesos fundamentalmente: andamiaje, metacognición y comunicación.

Con respecto al *andamiaje*, que se produce en la interacción entre estudiantes y docentes, para facilitar la gestión del aprendizaje, se encuentra su presencia desde el carácter físico, tecnológico y personal.

Los estudiantes reconocen como andamiajes físicos y tecnológicos los laboratorios, el uso de videos y las lecturas en clase y extraclase, los cuales favorecen principalmente su canal de aprendizaje visual y auditivo, así como los estilos de aprendizaje pragmático y reflexivo. Al respecto, expresan:

> "Bueno, tomando la clase de física, hacemos laboratorios… son mucho más precisos y es visual, podemos experimentar sin ningún riesgo, con claridad y exactitud. Siento que aprendo más fácil y visualizo las cosas mucho más fáciles para poder entenderlas, veíamos muchos videos… veíamos la situación del conflicto y cosas que en verdad lo ponía a usted a pensar, o sea, usted tenía empatía con ese video, porque lo veía, le da diferentes, es como los sentidos entraban a más… los sentidos visual y auditivo, además que se engancha la clase y hacen que tenga más interés" (C1, GF).

En cuanto a los andamiajes personales, se encuentra que la disponibilidad del docente para atender las inquietudes, la explicación como recurso comunicativo para favorecer la comprensión y las posibilidades que brinda son fundamentales para gestionar sus aprendizajes, ya que permiten acrecentar el interés, la autonomía, el análisis y la postura crítica. Así lo manifiestan los estudiantes:

> "Yo podía preguntar seis veces lo mismo, dándose cuenta de que no entendía con lo que me explicaba normalmente y mostraba otra forma de explicarlo, otra forma de explicarme, y así es como yo entendía, comprendía el tema en sí, para mí la lectura crítica tiene dos bases fundamentales, pues, se logra con dos cosas muy importantes, y que varios profesores, ya les voy a dar el ejemplo, han hecho ese acercamiento: una es darle libertad al estudiante y otra es exponer diferentes puntos de vista"(C1, GF).

Por su parte, los estudiantes (C2, GF) indican que la disposición y recursividad de los docentes inciden en los aprendizajes para la vida: "las clases del profe Y me gustan mucho, él se sale del esquema de educación de siempre y nos enseña cosas diferentes y, pues, cosas que sí nos van a servir". La identificación del rol docente como andamio se reafirma en los resultados de la entrevista, cuando se reconoce la efectividad de algunas metodologías implementadas por los docentes, al tiempo que se hace énfasis en la importancia que reviste las actitudes de estos en el aula de clase, ya que influyen de forma considerable en el aprendizaje y la motivación de los aprendices:

> "Pues sí, claro, los talleres son importantes para saber que uno va entendiendo y, pues, la práctica hace el maestro y los exámenes también, pero, por ejemplo, uno logra una mejor comprensión si interactúa con la profesora, pero como una actitud más proactiva de parte de ella " (C2, E)

Para el estudiante, las metodologías tienen un efecto positivo en el aprendizaje si hay una interacción con el profesor, por sí solo no tiene mayor alcance.

Estos andamiajes posibilitan en el estudiante mejorar su comprensión e incrementar su motivación:

> "Que al profesor le importe que a uno le quede claro", "Sí, que a uno lo motiven, exacto. Como el profesor Y, o, bueno, eso es a medida que explicaba él, mirar que uno entienda, no tanto la nota, o sea, no apoyar tanto la nota ('tiene que ser un 5'), sino como que uno entienda." (C2, GF).

Entre los *aspectos metacognitivos* que logran los estudiantes (C1, GF) en su proceso de aprendizaje, se encuentran la planificación (de la tarea y las estrategias), el monitoreo y la evaluación.

En cuanto a la *planeación e identificación de las demandas de la tarea*, los estudiantes manifiestan su proyección hacia la vida universitaria:

> "Cómo saber que cada día estoy como más cerca de poder empezar el proyecto de lo que voy a hacer para toda mi vida, cierto, y que lo que estoy aprendiendo aquí me va a servir para poder empezar en ese primer escalón de, digamos, la carrera que quiero estudiar, cierto, y pues la verdad eso me parece muy importante mencionarlo" (C1, GF)

De igual modo, en la planificación se evidencia el reconocimiento de las estrategias con las que cuenta para la gestión del aprendizaje: "lo que yo hago de manera autónoma para mejorar mi aprendizaje es primero reconocer cuál es la manera más efectiva para mí de aprender".

Por su parte, en las *estrategias de monitoreo* que utilizan los estudiantes para aprender, se identifican aquellas que implican preguntarse a sí mismos y darse explicaciones sobre las causas de algo, con lo cual verifican su aprendizaje. De este modo, los estudiantes indican:

> "Siempre me pregunto ¿y entonces el video por qué? Si la luz rebota y está, bueno, son como unas vueltas, así entonces llega acá y le devuelve la luz porque ahí se proyecta, bueno es un montón de cosas, cierto… pero como que siento que estoy bien encaminado para aprender o de lo aprendido" (C1, GF)

Respecto de la *evaluación*, se encuentran valoraciones referidas a la necesidad de contar con las condiciones favorables para el aprendizaje:

> "Yo siento que no podemos solo con unas clases donde el profesor se pare a hablar, muy chévere, porque aprendemos y así me gusta, pero necesitamos otra donde podamos escribir, podamos pensar una respuesta, tengamos que leer, comprensión lectora" (C1, GF)

Con respecto a la *identificación de limitaciones en sus procesos cognitivos:*

> "A mí me cuesta retener cosas, me toca leer y leer para aprenderme propuestas de un candidato presidencial, para poder saberlas, para un trabajo, me cuesta mucho, pero hay unas que sí me llegan, tal vez sean las más básicas, no lo sé, tal vez la forma en que me las presentan relacionadas con las que conozco".

Asimismo, se presenta la evaluación al reconocer lo que se ha hecho para cambiar:

> "Hasta que yo digo ¡no!, yo soy solo un ser humano más y que por confiado y arrogante me pasó eso y esto me ayudó mucho porque el siguiente año, en mi tercer modelo, yo pude ser el delegado sobresaliente porque me preparé mucho más, mucho más humilde con mis argumentos, pero conciso, me preparé y eso fue muy importante" (C1, E)

En esta misma línea, los estudiantes (C2, GF) establecen la evaluación de sus experiencias de aprendizaje anteriores como oportunidades de mejora para tareas futuras: "que uno no nace aprendido, en pocas palabras, entonces a uno le tienen que pasar como ciertas cosas para llegar a una madurez en el conocimiento y poder regir la vida como ha de ser". En la entrevista, esto se reitera, con lo cual se identifica una perspectiva crítica frente a la propia posición sobre el aprendizaje y su mejora, el valor de las cosas que, si bien no le afectan directamente, sí son relevantes para el contexto en el que vive:

> "En un año nos tocó el conflicto armado en Colombia, yo ese año me saturé mucho de eso, le cogí como pereza, pero yo hacía las cosas como por hacerlas porque a mí no me gustaba, pues yo pienso que es porque es una realidad muy ajena, uno dice que el conflicto no existe, pero allí cerca hay conflicto, hay desplazados, hay pobres, entonces uno cree que esas cosas no lo afectan, como uno no las vive, le da igual, es algo que yo creo que sí tengo que mejorar, como tener más empatía ante ese tema" (C2, GF)

En lo concerniente a los *procesos comunicativos*, se puede señalar que para los estudiantes resulta enriquecedor el hecho de que el docente pueda interactuar con ellos de forma fluida y que en los procesos de evaluación ellos puedan contar con una retroalimentación detallada del proceso de aprendizaje. Esto permite a los estudiantes ver que las apreciaciones hechas por los docentes sobre las actividades se realizan de forma individual y hacen referencia, en concreto, a las tareas desarrolladas por ellos. En esta línea (C1, GF), se subraya una actitud del profesor que muchas veces va en una vía opuesta:

> "Es muy fácil para un docente, él ya tiene el conocimiento, él ya lo tiene aquí [se señala la cabeza], entonces es simplemente imprimir hojas de examen de las respuestas y nos lo entrega, y uno sabe que a él no le importa porque todo se vuelve un número" (C1, GF)

Es decir, para los estudiantes es importante darse cuenta de que los docentes leen y comentan en detalle los trabajos que ellos hacen en las distintas asignaturas. En esta misma línea, los estudiantes consideran que es fundamental que el sistema educativo y la educación reconozcan el carácter individual del aprendizaje desde el punto de vista de sus habilidades, capacidades, destrezas y potencialidades. "Es un error que el sistema educativo piense que todo el mundo es igual y entonces que a todos nos enseñen lo mismo" (C2, GF).

Además, los estudiantes hacen un llamado al reconocimiento de la diversidad de opiniones, posiciones y destrezas, y a la capacidad de trabajo en equipo y de comunicación en medio de estas diferencias. Al respecto, P1 señala:

> "Es coger cada una de las diferencias y en lo que uno se especializa, por decirlo así, es enriquecerse de cada una de esas cosas, por ejemplo, si yo estoy mal voy a esta parte donde yo sé que este grupo trabaja mejor aquí y todos se entienden, y entonces se logra una cohesión excelente y, por eso, es que nosotros somos considerados, y a veces los profesores nos lo mencionan, que nosotros trabajamos muy bien juntos y somos un grupo muy unido" (C1, GF)

Clima en el Aula de Clase

La perspectiva del estudiante de educación media sobre el lugar de las emociones en los contextos de aprendizaje se sustenta en tres aspectos: la percepción sobre el clima emocional en el aula, la gestión de las emociones y la comunicación e interacciones.

La percepción de un *clima emocional* positivo favorece los procesos de motivación frente a la experiencia de aprendizaje. Así, los estudiantes manifiestan que un factor relacionado con su gusto por estar en la institución educativa está relacionado con aspectos como pasar tiempo con amigos, sentirse bien y la percepción de un ambiente cálido y respetuoso: "en sí me gusta estar acá por la comunidad, que es otra parte, no solo los amigos, los compañeros, la comunidad que hay, el respeto que se demuestra y el ambiente" (C1, GF). "Me encanta, cada día es un placer venir acá y encontrarme con mis amigos, algo que yo pienso es que cada día que venga al colegio me voy a reír, así cada día voy a pasar bien" (C2, GF). Este aspecto es percibido por los estudiantes de ambos colegios.

Con respecto a la *gestión de las emociones*, se encontró que los estudiantes demuestran un reconocimiento de sus emociones frente a diferentes situaciones en el contexto escolar. Un ejemplo es la diferenciación establecida con respecto al tipo de emociones experimentadas, de acuerdo con si la interacción es con los profesores o con sus pares: "si yo estoy hablando con una amiga me puede afectar más como en la parte emocional o social, si estoy hablando con un profesor más bien como intelectual" (C1, GF). En este sentido, la forma de gestionar las emociones está relacionada con las formas de interacción y la manera en que estas se perciben.

Por otro lado, el reconocimiento de las emociones actúa para algunos como un andamiaje emocional, en tanto se convierte en un recurso psicológico que puede facilitar el aprendizaje y el relacionamiento con otros en el contexto escolar, así se hace una lectura de las emociones propias y del comportamiento de los otros para establecer la forma de interacción: "pues yo siempre he tenido ese pensamiento de mí, que yo primero analizo cómo es la gente antes de llegar, y soy así, pues el que me quiera me quiere" (C1, E Así se puede ver que el reconocimiento de sus propias emociones le permite identificar cuándo se le facilita o no el relacionamiento con otros.

Otro ejemplo de reconocimiento de las emociones se refiere a sentimientos propios:

> "Yo creo que tengo problemas de autoestima y para hablar de cosas mías nunca he encontrado como que yo tenga buenos atributos o sea capaz de reconocer lo que

pueda aportar… Veo más bien mis defectos que mis virtudes, algo me sale mal y yo ya juro que todo me está saliendo mal… La actitud que yo tomo frente a las cosas me entorpece" (C2, E)

Por otro lado, considera la importancia de afrontar las emociones, de enfrentarlas y desarrollar la autonomía, no solo en el contexto académico, sino en el personal, en el que este aprendizaje está mediado por las experiencias.

> "Lo que he hecho autónomamente es lo que he aprendido a hacer, por lo menos es dejar el miedo y como la pena, y eso estanca, o sea, se estanca mucho a una persona, como el miedo de levantar la mano y decir una bobada o el miedo a cualquier cosa, o sea, yo lo perdí en esos seis meses que mi papá no estuvo, me tocó como sola, pues, que ir a un banco, manejar sola, que no sé cocinar sola, ya tener como autoridad, pues aprendí como eso y no tanto algo académico, o sea, yo digo que el aprendizaje no es tanto académico, sino saber afrontar la vida, como de hacerla correcta" (C2, GF)

Otro aspecto a destacar es el reconocimiento de las emociones y su relación con la valoración del comportamiento propio frente a situaciones específicas del contexto académico:

> "Yo había estudiado una semana entera para ese examen de cálculo y preguntaron una cosa que no había estudiado porque pensé que eso no venía en el examen y eso valía el 50 % porque eran como 5 preguntas y 3 eran de ese tema, y cuando lo vi dije: "ahhh", y me desanimé completamente, incluso hasta me desanimé para responder a las últimas dos que sí me sabía, entonces terminé sacando 20 en el examen y llegó el profesor y me lo entregó y lo tire al piso, y lo deje ahí, y me pareció super irrespetuoso, y al otro día le pedí perdón al profesor porque no fue la manera adecuada, porque el profesor me evaluó el conocimiento que él me había enseñado y fue mi culpa porque yo no estudié esa parte, y yo culpé al profesor" (C1, E,)

En este caso, el estudiante establece un vínculo entre su sentimiento de frustración y una situación específica de evaluación en su contexto de aprendizaje.

Intersubjetividad

En la gestión del aprendizaje y el clima emocional del aula, emerge la intersubjetividad, en la que las formas de interacción, desde el rol docente con sus actitudes (interés, disposición y empatía) y actuaciones (explicaciones y retroalimentaciones), el trabajo entre pares y la puesta en escena de habilidades y conocimientos, cumplen una potente función frente a favorecer o limitar el aprendizaje.

A partir de las entrevistas y los grupos focales, se puede identificar que para los estudiantes es muy importante reconocer que el docente tiene un interés genuino por su aprendizaje más allá de que enseñar haga parte de su trabajo. Ese interés de que el estudiante aprenda y mejore en su proceso implica, entre muchas cosas, que el profesor se enfoque en comprender el porqué de los errores de los estudiantes, la manera en que ellos llegan a ciertas conclusiones o la forma en que resuelven los problemas. En esta línea, se subraya:

> "La actitud que ellos tienen [los profesores] frente a la clase es potenciadora para los mismos estudiantes, su actitud y que nos saquen de no tragar entero, que es lo que necesita este país y todo el mundo" (C1, GF)

Desde la perspectiva de los estudiantes, el sentido que el docente da a la enseñanza, es decir, para qué enseña, qué propósito persigue, puede conducir a que los estudiantes incrementen la motivación sobre su propio proceso cuando ellos captan que el profesor está realmente interesado por el desarrollo de su conocimiento. En esta línea, se señala una experiencia positiva de apoyo por parte de su docente:

> "Fue un profesor que hizo una conexión con nosotros y él además super importante, super fuerte, yo me sigo acordando de él… pero a veces [refiriéndose a otro docente] el profesor está serio y es necesario ser serios también, aunque luego él cambia su temática y le gusta jugar con nosotros y ahí uno puede aprovechar y jugar con él, siempre desde la temática del respeto" (C1, E)

Es decir, el docente, desde su disposición frente a la enseñanza, tiene la capacidad de influir sobre el sentido que da el estudiante a su aprendizaje. "Cuando uno ve que el docente está luchando porque uno aprenda, uno se motiva, y aunque sea una carga de trabajo, uno sabe que eso va a ser fructífero después" (C1, GF).

En la misma línea, los estudiantes reconocen que los ambientes de aprendizaje les permiten no solo la adquisición de conocimientos, sino también la capacidad de alcanzar dominio sobre habilidades, como el pensamiento, la lectura crítica y la oratoria. Los espacios de aprendizaje en los que transitan múltiples interacciones entre estudiantes y docentes constituyen una esfera que ayuda a los estudiantes a superar sus miedos y dificultades, pero al mismo tiempo estos ambientes pueden afianzar temores o desconfianza sobre sus propias habilidades. Por ejemplo, el temor a hablar en público puede ser reforzado desde la experiencia en aula, cuando el grupo y el docente mantienen prácticas que enfatizan las debilidades, pero no las fortalezas o los avances de aquellos que tienen dificultades en este ámbito. En este sentido, los estudiantes subrayan que un factor fundamental para la motivación frente al aprendizaje es la actitud o disposición de docentes, del grupo de compañeros y de ellos mismos sobre el proceso. En particular, la actitud y el interés del profesor en que el estudiante aprenda y se conecte con el conocimiento constituyen una poderosa estrategia para la motivación. Este tipo de orientación a la enseñanza favorece, desde la perspectiva de los estudiantes, "empezar a ser consciente por uno mismo, ¿yo qué hago?, ¿qué digo?, ¿qué pienso cierto?, todo eso que está en la misma línea, hay que ser consciente de eso" (C1, GF).

Finalmente, respecto de las interacciones frente al aprendizaje, los estudiantes señalan que, a pesar de que en el salón de clases se creen distintos grupos de trabajo, no impide que cuando haya que gestionar un conflicto o que surja algún problema con una actividad no puedan contar con los demás. La colaboración y la ayuda de los compañeros es percibida por los estudiantes como un factor positivo en las interacciones en el aula.

Los estudiantes también reconocen que un factor que mejora el aprendizaje es precisamente el hecho de que cada estudiante cuenta con unas habilidades y capacidades y que gracias a ello puede ayudar a sus demás compañeros. El espacio de aprendizaje es visto como un escenario

de interacción en el que convergen de forma óptima distintas habilidades y capacidades académicas, que pueden ser usadas de forma conjunta para potenciar un mejor aprendizaje. Al respecto, se agrega:

> "Por ejemplo, a pesar de que todos tenemos diferentes pensamientos, diferentes críticas acerca de algo, todos llegamos a un punto, o sea, a un acuerdo que no importa que usted piense que eso es blanco y el otro piense que es negro y eso va a ser gris, o sea, todos como que intentamos conectar todos con todos, entonces es algo que nos brinda a nosotros más seguridad con nosotros mismos y pues con las personas con las que estamos rodeados". (C1, GF)

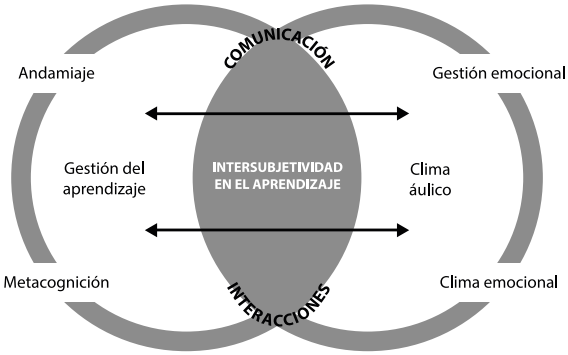
Además, los estudiantes también reconocen que la posibilidad de trabajar en grupo se convierte en una experiencia enriquecedora no solo en una dimensión académica, sino también en una personal, y así se convierte en una habilidad que impacta también en su futuro desempeño laboral.

Discusión

Para presentar un análisis de los datos obtenidos que permita mostrar el diálogo con la teoría y los antecedentes investigativos, esta sección estará organizada a la luz de la Figura 2, que evidencia cómo en la intersubjetividad convergen dos procesos centrales: la gestión del aprendizaje y el clima áulico. En este espacio común, entran en juego el andamiaje, la metacognición, el clima emocional y la gestión emocional como mecanismos asociados al aprendizaje. Esta figura permite mostrar cómo en los encuentros intersubjetivos no solo aparecen aspectos de orden cognitivo, sino también afectivo, los cuales interactúan de forma recíproca. En torno a la intersubjetividad giran dos mediadores que dinamizan el proceso de aprendizaje, como las interacciones y la comunicación, tal como se evidencia en los hallazgos del estudio de Garcia y Gaviria (2021). Ambos permiten el intercambio de ideas, negociaciones, creación de significados y el establecimiento de los lazos afectivos, entre otros.

Figura 2

La intersubjetividad en el aprendizaje.



Fuente: elaboración propia.

Empezando por el proceso de la gestión del aprendizaje, la investigación permite comprender la importancia tanto del andamiaje como de la metacognición, y la relación entre estos dos. Un aspecto que se puede notar sobre el primero es que los estudiantes entienden el valor que tienen los andamios, como el uso de los aparatos tecnológicos, *software*, laboratorios e incluso, aquellos como las explicaciones o aclaraciones; sin embargo, reconocen con un mayor impacto cuando estos recursos están acompañados de interacciones positivas con los docentes. En este sentido, los resultados encontrados ofrecen ideas complementarias a los trabajos de Reiser y Tabak (2014), López-Vargas et al. (2017) o Reza et al. (2018), quienes señalan que el impacto de los recursos en temas como la autonomía, la motivación intrínseca o las habilidades de pensamiento crítico podría verse mejorado al acompañar la implementación de los recursos con procesos interaccionales positivos en los que la actitud y disposición del profesor desempeña un papel clave.

Asimismo, la investigación permite corroborar la importancia de lo situado y contextual en el enfoque socioconstructivista (Rhoads y Weber, 2016; Morgan, 2017). Tal como se puede evidenciar en las entrevistas y el grupo focal, los estudiantes logran a través de algunos recursos o andamios usados por sus docentes y, en particular, los espacios de discusión en clase sobre las estrategias empleadas hacerse preguntas sobre el propósito del material y su utilidad en el proceso de aprendizaje (Green et al., 2021). Estas preguntas ayudan a mejorar sus estrategias de automonitoreo, planeación y evaluación de la tarea (Flavell, 1976). En especial, la investigación permitió ver cómo la evaluación se convierte para los estudiantes en una oportunidad de mejoramiento de su proceso de aprendizaje, sobre todo, cuando logran tener claridad de la retroalimentación por parte de su docente. La investigación permite observar cómo, más allá del uso de la evaluación, es significativo para ellos darse cuenta de que su propio proceso de aprendizaje simboliza algo importante para el docente, con lo cual es más fácil establecer lazos que promueven el intercambio de conocimientos que trasciende el tema de las notas (Alrawili et al., 2020).

Esta capacidad autorreflexiva, posibilitada tanto por el profesor como por el tipo de material usado en la clase (p. ej., la referencia a videos en la clase de filosofía), les permite a los estudiantes cuestionarse a sí mismos sobre su rol en la sociedad y pensar de forma crítica sobre el sentido de la educación en su formación personal. Un estudiante, haciendo referencia a un andamio, señalaba que los recursos usados por el docente tenían, más allá de una función pedagógico-académica, la capacidad de permitir que los estudiantes pensaran y generaran mayor interés con los temas trabajados (López et al., 2020). En este sentido, se advierte cómo el valor de la actividad metacognitiva recae no solo en la comprensión del tema, sino en su conexión afectiva con aquello que aprenden, lo cual resulta altamente valioso en el momento de su proceso formativo. Igualmente, se encuentra relevante la importancia de que el docente favorezca un equilibrio entre el compromiso con el desempeño académico de sus estudiantes y el desarrollo de lazos socioemocionales que soporten las interacciones en aula (Bakhtiar et al., 2017).

Continuando con el proceso de clima áulico en el que se encuentra el componente de clima y gestión emocional, los resultados de la investigación muestran y confirman lo expuesto en la literatura sobre el peso que tienen las interacciones socioemocionales en el aprendizaje (Ben-Eliyahu y Linnenbrink-Garcia, 2015; Paneiva et al., 2018). En particular, en el caso de la gestión emocional, se puede observar cómo esta puede variar según el tipo de interacción que se tenga, ya sea con el docente, con los compañeros de clase, con lo que se crea, con los pares

un tipo de intercambio afectivo mucho más cercano e íntimo, el cual los estudiantes reconocen como esencial para afrontar situaciones difíciles que pueden variar desde no entender una idea hasta sentirse afectado por un asunto personal (Bakhtiar et al., 2017; Boticario et al., 2017). Los estudiantes reconocen en las interacciones socioemocionales con sus demás compañeros y docente una oportunidad para aprender a gestionar sus emociones y afrontar los retos que implican el aprendizaje, así como las preocupaciones propias de su momento del desarrollo (Blakemore, 2018; Turbay, 2005).

Se puede indicar que el clima emocional positivo en el que se evidencian espacios para gestionar favorablemente las emociones es reconocido como un lugar propicio y enriquecedor por parte de los estudiantes. Al respecto, varios estudiantes comentaban sobre el gusto que ellos experimentaban de asistir al colegio, donde se podían facilitar espacios de encuentro con sus compañeros y amigos, los cuales eran altamente valorados por ellos. Vale la pena destacar el papel central que tiene el docente al favorecer espacios de interacción positivos, lo cual confirma lo señalado por la literatura respecto de los efectos del clima sobre el interés y la motivación en el aprendizaje (Iaconelli y Anderman, 2021; Swidan y Faggiano, 2021). Desde la perspectiva de los estudiantes, tener la posibilidad de compartir con un docente que los motive y que realmente se preocupe por su proceso de aprendizaje o sobre cómo se sienten representa no solo un recurso favorable para el clima de aula, sino que también se convierte en un potenciador del aprendizaje más allá del esfuerzo o nivel de dificultad que implique la asignatura.

En esta misma línea, un aspecto que es importante destacar y que no aparece recurrentemente en la literatura sobre este tema tiene que ver con el sentido de pertenencia sobre la institución, el cual puede ser alimentado desde esta dimensión intersubjetiva del aprendizaje en la que, como hemos dicho, convergen aspectos académicos y afectivos al mismo tiempo. Al respecto, los estudiantes reconocen como altamente positivo que el colegio donde pasan gran parte de su tiempo no solo los prepare para ser buenos estudiantes, sino que se esfuerce por prepararlos para ser buenas personas, reconociendo cómo desde las mismas dinámicas de proceso de aprendizaje se pueden promover tanto acciones de competencia entre ellos mismos como de colaboración y reciprocidad.

Además, dos posibles aspectos podrían complementar los datos recogidos en la investigación. Por un lado, dado que el tema central fue la intersubjetividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sería importante conocer en futuras investigaciones la perspectiva del docente como agente participante. Claramente, nuestra investigación se orientó hacia la perspectiva del estudiante, pero ello no limita la posibilidad de poder incluir otras perspectivas como parte de la interacción. El segundo punto que podría complementar futuras líneas sería incluir observación en aula, con miras a comprender, más que las narrativas, la experiencia intersubjetiva situada.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación se constituyen en un aporte a la comprensión del aprendizaje como un proceso en el cual los aspectos cognitivos y afectivos son una unidad indisoluble, tesis que se sustenta, principalmente, en la categoría de intersubjetividad, y que se evidencia empíricamente a través de las percepciones de los estudiantes de educación media sobre la gestión del aprendizaje y las emociones.

Una conclusión importante es que, si bien el análisis se ubica en una perspectiva de la intersubjetividad, esta implica la subjetividad como condición esencial para la interacción y el

reconocimiento del otro, teniendo siempre presente la relación subjetivo-intersubjetivo. Así, por ejemplo, la gestión del aprendizaje, proceso asociado a la dimensión subjetiva y particularidad del estudiante, se ve afectado y potenciado por la percepción sobre la genuinidad de las interacciones y la percepción del interés en su aprendizaje por parte del docente. Un ejemplo es que los andamios físicos y tecnológicos tienen un mayor efecto en el aprendizaje y favorecen la motivación, mediado por la calidad de las interacciones entre docentes y estudiantes.

Con respecto a las emociones, se reconoce y reitera la importancia de un clima emocional positivo en el aula, como factor de motivación para el aprendizaje y facilitador de los procesos de interacción. Dicho clima se percibe como positivo a través de interacciones basadas en el respeto, la escucha activa, el interés por las ideas de otros y la resolución adecuada de los conflictos. Además, la intersubjetividad en los procesos de aprendizaje se evidencia en la gestión de las emociones vinculada a la relación con los otros y el reconocimiento de las emociones que, si bien es un factor más subjetivo, tiene implicaciones en los procesos de interacción, ya sea con el docente, ya sea entre pares.

Finalmente, un aspecto a destacar es que la experiencia del aprendizaje mediada por los aspectos intersubjetivos en el contexto escolar favorece la emergencia de la metacognición, permite llevar los aprendizajes del contexto escolar a reflexiones en el ámbito de la vida personal y desarrolla habilidades para la vida. Igualmente, los resultados de esta investigación son insumo para la realización de intervenciones psicoeducativas que promuevan la educación emocional en el aula, al tiempo que vinculan diferentes tipos de andamios que favorezcan el uso del contexto como una vía de creación de significado.

Referencias

Alrawili, K. S., Osman, K. y Almuntasheri, S. (2020). Effect of scaffolding strategies on higher-order thinking skills in science classroom. *Journal of Baltic Science Education*, *19*(5), 718-729. doi: 10.33225/jbse/20.19.718.

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M. y Lovett, M.C. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching.* Jossey Bass.

Arguedas, M., Daradoumis, T. y Xhafa, F. (2015). Analyzing the effects of emotion management on time and self-management in computer-based learning. *Computers in Human Behavior*, *63*, 517-529. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.068

Aydin, S. (2016). An analysis of the relationship between high school students' self-efficacy, metacognitive strategy use and their academic motivation for learn biology. *Journal of Education and Training Studies*, *4*(2), 53-59.

Bakhtiar, A., Webster, E. y Hadwin, A. F. (2017). Regulation and socioemotional interactions in a positive and a negative group climate. *Metacognition and Learning*, *3*(1), 57-90. https://doi.org/10.1007/s11409-017-9178-x

Baker, L. (1994). Fostering metacognitive development. En H. Reese (ed.), *Advances in child development and behavior* (pp. 201-239). Academic Press.

Ben-Eliyahu, A. y Linnenbrink-Garcia, L. (2015). Integrating the regulation of affect, behavior, and cognition into self-regulated learning paradigms among secondary and post-secondary students. *Metacognition and Learning*, *10*(1), 15-42. https://doi.org/10.1007/s11409-014-9129-8

Brom, C., Šisler, V., Slussareff, M., Selmbacherová, T. y Hlávka, Z. (2016). You like it, you

learn it: Affectivity and learning in competitive social role play gaming. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, *11*(3), 313-348. https://doi.org/10.1007/s11412-016-9237-3

Blakemore, S.-J. (2018). A sense of self. En *Inventing ourselves: The secret life of the teenage brain* (pp. 35-54). Transworld Publishers.

Boticario, J. G., Santos, O. C., Cabestrero, R., Quirós, P., Salmerón-Majadas, S., Uria-Rivas, R., Saneiro, M, Arevalillo-Herráez, M. y Ferri, F. J. (2017). BIG-AFF: Exploring low cost and low intrusive infrastructures for affective computing in secondary schools. En M. Tkalcic, D. Thakker, P. Germanakos, K. Yacef, C. Paris y O. Santos (eds.), *Adjunct Publication of the 25th Conference on User Modeling, Adaptation and Personalization* (pp. 287-292). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3099023.3099084

Brown, A. (1980). Metacognitive development and reading. En R. J. Spiro, B. C Bruce y F. Brewer (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453-481). Erlbaum.

Coppola, B. P. (2015) Do real work, not homework. En J. García-Martínez y E. Serrano-Torregrosa (eds.), *Chemistry education: Best practices, opportunities and trends* (pp. 203-257). Wiley-VCH.

Craggs, H. y Kelly, C. (2018). Adolescents' experiences of school belonging: A qualitative meta-synthesis. *Journal of Youth Studies*, *21*(10), 1411-1425. https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1477125

Del Valle, M., Betegón, E. y Irurtia, M. J. (2018). Efecto del uso de estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad en adolescentes españoles. *Suma Psicológica*, *25*(2), 153-161. http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.7

Durkee, C. (2018). *Different methods of embodied cognition in pedagogy and its effectiveness in student learning* [tesis de maestría, San José State University]. https://scholarworks.sjsu.edu/etd_theses/4963/

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En *The nature of the intelligence* (pp. 231-235). Lawrence Erlbaum Associates.

Fujarra Beraldo, R. M., Ligorio, M. B. y Bartato, S. (2017). Intersubjectivity in primary and secondary education: A review study. *Research Papers in Education*, *33*(2), 278-299. https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1302497

Garcia, A. y Gaviria, A. (2021). Creencias sobre las interacciones docente-estudiante en el aprendizaje colaborativo. Estudios Pedagógicos XLVII N° 3: 303-319. DOI: 10.4067/S0718-07052021000300303

Goleman, D. y Cherniss, C. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo: Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Kairós.

Gómez Ochoa de Alda, J., Marcos-Merino, J., Méndez Gómez, F., Mellado Jiménez, V. y Esteban, M. R. (2019). Emociones académicas y aprendizaje de biología: una asociación duradera. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, *37*(2), 43-61. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2598

Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K. y Wheeldon-Reece, B. (2021). Social and emotional learning during early adolescence: Effectiveness of a classroom based SEL program for middle school students. *Psychology in the Schools*, *58*(6), 1056-1069. https://doi.org/10.1002/pits.22487

Greeno, J. G. y Engeström, Y. (2014). Learning in activity. En R. K. Sawyer (ed.), *Cambridge handbooks in psychology: The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 128-147). Cambridge University Press.

Hamel, N., Schwab, S. y Wahl, S. (2021). Bullying: Group differences of being victim and being bully and the influence of social relations. *Studies in Educational Evaluation, 68*, 100964. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100964

Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S. Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S. y Kidger, J. (2018). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, *242*, 180-187. https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080

Hays, D. y Singh, A. (2012). *Qualitative inquiry in clinical and educational settings.* The Guilford Press.

Huertas, A., López, O. y Sanabria, L. (2018). Effect of a metacognitive scaffolding on information web search. *The Electronic Journal of e-Learning*, *16*(2), 91-106.

Iaconelli, R. y Anderman, E. M. (2021). Classroom goal structures and communication style: The role of teacher immediacy and relevance-making in students' perceptions of the classroom. *Social Psychology of Education*, *24*(1), 37-58. https://doi.org/10.1007/s11218-021-09609-y

Kennedy, J. y Chinokul, S. (2020). Effect of the scaffolded reading experience using a graphic novel on the english reading comprehension and reading motivation of thai EFL students. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal*, *13*(2), 158-175. https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/243701

López Ocampo, N. A., Álzate López, L. F., Echeverri Llano, M. y Domínguez Rojas, A. L. (2020). Práctica pedagógica y motivación desde el aprendizaje situado. *Tesis Psicológica*, *16*(1), 1-29. https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a9

López-Vargas, O., Ibáñez-Ibáñez, J. y Racines-Prada, O. (2017). Students' metacognition and cognitive style and their effect on cognitive load and learning achievement. *Educational Technology & Society*, *20*(3), 145-157. http://www.jstor.org/stable/26196126

Márquez Cabellos, N. G., Andrade Sánchez, A. I. y Cuevas Romo, J. (2017). Estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes de educación secundaria con aptitudes sobresalientes. *Revista Panamericana de Pedagogía*, *24*, 115-133. https://doi.org/10.21555/rpp.v0i24.1702

Mavilidi, M. F., Okely, A. D., Chandler, P. y Paas, F. (2017). Effects of integrating physical activities into a science lesson on preschool children's learning and enjoyment. *Applied Cognitive Psychology*, *31*(3), 281-290. https://doi.org/10.1002/acp.3325

Mertens, D. M. (2010). Philosophy in mixed methods teaching: The transformative paradigm as illustration. *International Journal of Multiple Research Approaches*, *4*(1), 9-18. https://doi.org/10.5172/mra.2010.4.1.009

Morgan, B. (2017). Situated cognition and the study of culture: An introduction. *Poetics Today*, *38*(2), 213-233. https://doi.org/10.1215/03335372-3868421

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *Revisión de políticas nacionales en educación: La educación en Colombia.* https://observatorioeducacion.org/revision-de-politicas-nacionales-de-educacion-la-educacion-en-colombia

Onwuegbuzie, A. J. y Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *Qualitative Report*, *12*(2), 281-316.

Paneiva Pompa, J., Bakker, L. y Rubiales, J. (2018). Clima áulico: Características socioemocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje. *Educación y Ciencia*, *7*(49), 55-64. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/98968

Pozo, J. I. (2017). Learning beyond the body: From embodied representations to explicitation mediated by external representations. *Infancia y Aprendizaje*, *40*(2), 219-276. https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1306942

Reiser, B. J. y Tabak, I. (2014). Scaffolding. En R. K. Sawyer (ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 44-62). Cambridge University Press.

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. y Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *104*(3), 700-712. https://doi.org/10.1037/a0027268

Reza, M. R., Tadayon, Z. y Taghieh, R. (2018). Comparison of cognitive and metacognitive strategies in the academic achievement of urban and rural students of Eghlid. *International Journal of Educational Research and Innovation*, *12*, 282-293. https://doi.org/10.46661/ijeri.3709

Rhoads, K. y Weber, K. (2016). Exemplary high school mathematics teachers' reflections on teaching: A situated cognition perspective on content knowledge. *International Journal of Educational Research*, *78*, 1-12. http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.006

Schweder, S., Raufelder, D. y Wulff, T. (2020). Adolescents' goals, self-efficacy, and positive emotions-how important is the learning context? *International Journal of School* y *Educational Psychology*, *10*(1), 1-17. https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1791771

Swidan, O. y Faggiano, E. (2021). Constructing shared mathematical meanings in the classroom with digital artifacts that simulate real-world phenomena. *Mathematics Education Research Journal.* https://doi.org/10.1007/s13394-020-00362-7

Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Universidad de Antioquia.

Turbay Restrepo, M. C. (2005). *Educación media en Colombia: Análisis crítico y opciones de política* [tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/250

Valencia-Vallejo, N., López-Vargas, O. y Sanabria-Rodríguez, L. (2018). Effect of motivational scaffolding on e-learning environments: Self-efficacy, learning achievement, and cognitive style. *Journal of Educators Online*, *15*(1), 71-85. https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi18-1.alae

Wang, M. y Zheng, X. (2018). Embodied cognition and curriculum construction. *Educational Philosophy and Theory*, *50*(3), 217-228. https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1339342

Wertsch, J. V. (1999). La acción mediada en el espacio social. En *La mente en acción* (pp. 173-217). Aique.

Xu, J. (2018). Emotion regulation in mathematics homework: An empirical study. *The Journal of Educational Research*, *111*(1), 1-11. https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1175409

Capítulo 7. Pensamientos de los niños sobre sus padres y su relación con la motivación escolar

Angélica María Barrero Pascuas[9]
Universidad Libre

Resumen

El objetivo de la presente investigación es analizar los pensamientos de los niños sobre sus padres y la correspondencia que este aspecto puede tener con la motivación escolar. Los participantes fueron 12 niñas y 9 niños entre las edades de 7 y 12 años. Su escolaridad va desde el grado primero a sexto. El presente estudio se inscribe dentro de una investigación cualitativa de tipo biográfico-narrativo; a partir de dibujos realizados por los participantes y a través de una entrevista semiestructurada. Como resultado se encontró que los niños expresan pensamientos sobre la necesidad de sentirse amados y seguros; consideran importante lo que sus padres piensan sobre ir a la escuela. Se encontró muy relevante que los niños se refieren a sus padres como "modelos a seguir"; consideran importante que sus padres les den confianza y libertad para poder realizar cosas, aunque sean algo difíciles; también se encontró muy importante para ellos, que sus padres se preocupen por su desempeño escolar. El quererlos ayudar en las tareas, orientarlos en algún trabajo o brindarles una explicación extra; los hace sentir que sus padres los apoyan y desean que les vaya bien. La incidencia que tiene la familia en el proceso escolar de los niños admite pocas discusiones; del buen o inadecuado manejo que se de en las prácticas familiares y lo que lo niños piensen sobre sus padres, va de la mano con lo que ellos puedan pensar acerca de su proceso escolar.

Palabras clave: p rácticas familiares, narrativa infantil, motivación escolar.

[9] Autor de correspondencia. Correo electrónico de contacto: angelicam.barrerop@unilibre.edu.co

Introducción

Como psicóloga y psicopedagoga durante 15 años de experiencia, se ha logrado trabajar y reunir con familias para orientar sus prácticas de crianza, se puede decir que estos acercamientos han permitido afirmar, como lo dice Salinas (2017) que la familia es el primer modelo de educación, socialización y formación moral de los niños.

Los niños piensan muchas cosas, una de especial interés, es saber qué tanto son amados por sus padres y cuáles son los planes que se tienen para ellos. Dentro de estos planes, está todo lo relacionado con el proceso escolar. Sánchez (2015) encuentra una relación entre las experiencias de los niños con su propia familia, la forma de asumir el interés por su rendimiento académico; lo que sugiere decir, que si la familia acompaña esta etapa educativa y le hacen sentir a sus hijos que son importantes y los orientan en sus dificultades e inquietudes, muy seguramente el proceso escolar será una etapa bien llevada por ellos; en caso contrario, solo se encontrará poca respuesta del niño e incluso una posible desmotivación; así mismo Rodríguez (2010) afirma que la ausencia de los padres afecta el rendimiento académico debido al pobre clima socioeducativo del hogar.

Por eso es muy importante, la concepción y actitud que los padres asuman del proceso escolar. Si asumen y piensan que ir a la escuela es una oportunidad para formarse y mejorar las condiciones de vida y adicionalmente ofertan oportunidades de acompañamiento, escucha, orientación, diálogo, etc.; es posible que los hijos presenten los mismos pensamientos y expectativas frente al acto educativo, por lo que podría decirse que los padres pueden ser una fuerte influencia en la motivación.

En la revisión bibliográfica sobre la motivación escolar se encuentran elementos que llevan al desarrollo de esta: una propuesta educativa interesante, que el estudiante sienta placer, que le encuentre sentido a lo que haga, adecuada relación con el docente, etc. Se encontraron algunas investigaciones sobre el papel de la familia en el logro escolar: Precht (2015), Martinic y Villalta (2015) y Lara y Saracostti (2019). No obstante, estos estudios se centran desde la perspectiva de los adultos y no desde la perspectiva de los niños. Lo que sugiere poder revisar los pensamientos de los niños acerca de su familia y lograr ver si hay alguna relación entre esos pensamientos y la motivación escolar.

Es por eso, que en este estudio las voces de estos niños dan cuenta de los pensamientos que tienen de sus padres: lo que les gusta, les disgusta, los hace feliz, los pone triste, lo que aprenden de ellos, etc. De ahí que la pregunta de investigación del presente estudio sea: ¿los pensamientos que tengan los niños acerca de sus padres, influyen en la motivación escolar? Y como objetivo general: analizar los pensamientos de los niños sobre sus padres y su implicación con la motivación escolar.

En este estudio los niños tienen la palabra. Ellos son quienes viven directamente la experiencia de compartir con sus padres. Así, desde ellos es que se pretende conocer qué tanto esos pensamientos sobre su familia, lo que hacen o lo que dejan de hacer; tiene o no relación con su proceso de motivación escolar.

Marco conceptual

De acuerdo con Vygotsky (1984) el concepto de *familia* hace referencia a la unión de personas, en donde se comparte un proyecto de vida en común y duradero, generando

sentimientos de pertenencia y compromiso entre sus miembros. En algunas familias se puede observar que el aspecto académico, está contemplado dentro de este proyecto de vida, ya que es uno de los más perdurables en toda la historia familiar. De acuerdo con Mesurado (2010) citando a Csikszentmihalyi (2005) el aprendizaje de los estudiantes está implicado por factores externos y factores internos. Los primeros hacen referencia a todo lo que está por fuera de la capacidad del estudiante; en este caso la familia es un factor externo. De acuerdo a cómo sean las bases familiares, prácticas familiares o estilos parentales, se puede decir que así mismo se incidirá en el rendimiento académico de los estudiantes (Luna, 2018) (Lacasa, 2007). Es por eso que la escuela no puede ignorar las metas de la familia.

De acuerdo con lo anterior, en ocasiones se pueden escuchar las siguientes expresiones: "no estudies, que el estudio es para brutos" o "yo no estudié y mira cuánto dinero gano", "en ese colegio sí que molestan, te voy a sacar"; estas frases pueden llegar a ocasionar en el niño una pérdida de interés en su proceso educativo. A esto se le llama *el poder de las palabras* y por lo que se hace importante, hacer entender a la familia el enorme papel que tienen a la hora de promover el interés y la motivación en el proceso escolar (Barrero, 2020).

De acuerdo con Papalia y Wendkos (2014) los padres son el primer ambiente de aprendizaje. De igual forma Martínez y Freire (2020) refieren que los mensajes educativos que los padres ofrecen a sus hijos pueden resultar más efectivos que cualquier método o programa de aprendizaje. El hecho que papá o mamá consideren importante el estudio de los hijos, depende de variables como las posibilidades que ellos mismos tuvieron para estudiar, los aciertos y desaciertos en su aprendizaje, su relación con los profesores, etc. Para Jefferson (2015) las familias que favorecen a la motivación escolar de sus hijos poseen un capital cultural y social que les permite responder a las exigencias escolares. Por eso podría decirse que la familia es el primer referente educativo que tiene el niño. De acuerdo con Rubio (2013) la cantidad de tiempo compartido con los hijos es para informar y formar sobre la realidad social y en esta, se incluye el tema educativo. En este sentido, es importante el tiempo que la familia dedica al proceso escolar de los hijos, por medio del apoyo en la realización de la tarea, o alguna explicación extra, etc. demanda compromiso y voluntad en los padres.

Finalmente, Belalcázar y Delgado (2012) refieren que si los padres valoran y se interesan por lo que los hijos aprenden; éstos se sentirán motivados por aprender y la actitud hacia la escuela será positiva y propositiva. Por eso la importancia de promover en la casa rutinas y espacios para que el niño dedique mayor tiempo a su proceso de aprendizaje.

Para Castillo, (2004) el pensamiento de los niños en sus primeras etapas se realiza a través de una simbología que representa su realidad y, poco a poco, con la mediación del adulto (principalmente sus padres) van creando y regulando su conocimiento. Según Shardakov (1977) citado por Castillo (2004) "el pensamiento es un proceso que se realiza de acuerdo con determinadas leyes y que encierra siempre un contenido. Como consecuencia de este proceso se obtienen determinados resultados bajo la forma de conceptos, conocimiento, obras, etc" (p. 19).

Asimismo, Shardakov (1977) sostiene que no es propio decir que el proceso de pensar está relacionado solamente con la maduración biológica, sino que actúan bajo ciertas reglas que están relacionadas con el análisis, la síntesis, las generalizaciones y las sistematizaciones, hasta convertirse en hábito. Esto quiere decir que el proceso del pensar debe ser una constante renovación de realidades ya aprehendidas.

Rice (1997) define el pensamiento de los niños como la sucesión de representaciones mentales o ideas que se reportan sobre algún acontecimiento, para el caso de la presente investigación, se pretende indagar en los pensamientos (representaciones) que los niños tienen de sus padres de acuerdo con la convivencia y prácticas familiares que se establecen en el hogar.

Finalmente, la aproximación al pensamiento infantil permite observar que las experiencias asumidas como *irrelevantes* para el adulto, pueden resultar siendo las más importantes para el niño. Por eso es importante que los padres tomen en serio lo que sus hijos piensan, dicen y hacen. Ellos desean que se les tenga en cuenta, que se les exprese cuán importante son y que se le dé importancia a lo que les sucede. Para los niños, el hogar es la seguridad, es el espacio donde encuentran el afecto y el cuidado; así mismo desean pasar más tiempo con sus padres y anhelan las vacaciones porque es el tiempo de pasarla juntos (Gil y Jover, 2000).

El concepto de motivación como energía, persistencia y producción de conductas, se tomará desde la teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985). En esta teoría los ambientes sociales influyen en la motivación a través de mediadores constituidos por tres necesidades psicológicas básicas: la competencia, autonomía y vinculación; de acuerdo con la satisfacción de estas necesidades, se desarrollan dos tipos de motivaciones: la motivación intrínseca (MI) es la tendencia inherente a realizar actividades por el placer que resulta de su ejecución, es una curiosidad; y la motivación externa (ME) que hace referencia a comportamientos efectuados solo como un medio para llegar a un fin, es decir, hay una aceptación personal y un sentimiento de elección de la persona. Por lo tanto, en función del tipo de motivación dominante, se generarán distintos resultados. En este sentido, las personas pueden desmotivarse si no le encuentran valor a una actividad, no se sienten competentes para realizarla o no esperan que esta tenga un resultado esperado. Estudios han evidenciado que aquellos padres que apoyan la autonomía, favorecen la seguridad y presentan una asertiva relación, tienen hijos con altos niveles de motivación intrínseca.

Con respecto a la motivación escolar, si la actividad que está realizando el estudiante le garantiza placer o disfrute y se encuentran recompensas extrínsecas, muy seguramente continuará llevándola a cabo. Csikszentmihalyi (1998) refiere que la percepción de competencia y autonomía contribuye a la motivación de los estudiantes, dado que se sienten autoeficaces y muy seguros. El conocimiento también juega un papel muy determinante a la hora de estar motivado, pues en la medida que el estudiante sienta que conoce y es experto en el tema, su nivel de seguridad aumentará y se sentirá plenamente confiado que podrá con ella. Finalmente, para favorecer la motivación en la realización de una actividad, es importante la existencia de una retroalimentación para que haya la posibilidad de realizar ajustes o sencillamente continuar con la actividad, tal como se viene realizando (Csikszentmihalyi, 1998).

Respecto a las prácticas familiares, se encontró que una familia que apoya el estudio de sus hijos incidirá de manera positiva en el compromiso de ellos (Razeto, 2016).

Los hijos experimentan día a día experiencias educativas que sus padres les ofrecen, esto en cuanto a su comportamiento, hábitos de aseo, rutinas, forma de solucionar los problemas y no podría quedarse por fuera su compromiso frente a los asuntos escolares, pero más allá del compromiso, el hecho de inculcar amor o interés por el hecho de estudiar, de ganar conocimiento. La familia es la entidad educadora del niño y lo que este perciba de sus padres con relación a los temas educativos, va a permitir un acercamiento o rechazo al ejercicio de aprender. Rubio (2013) afirma que la cantidad de tiempo compartido con los hijos es para

informar y formar sobre la realidad social y en esta, se incluye el tema educativo. En este sentido, es importante el tiempo que la familia dedique al proceso escolar de los hijos, por medio del apoyo en la realización de la tarea, o alguna explicación extra, etc.; esto requiere de los padres compromiso y mucha voluntad. De ahí que los niños lo vivan de cerca y luego lo acojan en sus pensamientos.

En la revisión de antecedentes se encontraron estudios pertinentes y relevantes para la presente investigación: El estudio de Precht (2015) arrojó que para los educadores es muy importante la motivación que los padres dan a sus hijos. Para ellos, es la familia la que le da sentido al aprendizaje de los estudiantes. En el estudio de Martinic y Villalta (2015) se considera que la motivación es compartida entre padres, estudiantes y docentes. Siendo los educadores los de menor aporte. En el estudio de Gubbins y Otero, (2020); Precht et al. (2016); Lara y Saracostti (2019); **s**e precisa la relevancia del papel que el contexto familiar ha cobrado en los últimos años, dado su participación en las actividades escolares y extraescolares. En esta misma línea, se encontró en la investigación de Flecha, García, Gomez, y Latorre (2009) que, si la familia se vincula con los objetivos y metas educativas de los hijos, será un apoyo muy eficaz para las actividades que promuevan los docentes. En el estudio de Cartón (2013) donde analiza la relación familia-escuela como influyente en el rendimiento escolar, se encontró que, si no hay una estabilidad familiar y escolar adecuada, muy seguramente se presentarán desajustes académicos. La investigación a nivel pedagógico se ha centrado en indagar los pensamientos y preocupaciones de los adultos (docentes y familia) y ha descuidado el preguntarse por lo que los niños piensan o experimentan sobre el mundo que les rodea (familiar, escolar o social); así mismo ha desvalorizado la influencia que tienen los niños en el mundo de los adultos, especialmente en la imagen que los educadores se construyen a partir de ellos (Van Manen, 1998, como se citó en por Gil y Jover, 2000).

Finalmente, en el estudio de Belalcázar y Delgado (2012) se encontró que si los padres valoran y se interesan por lo que los hijos aprenden; estos se sentirán motivados por aprender y la actitud hacia la escuela será positiva y propositiva. Por eso la importancia de promover en la casa rutinas y espacios para que el niño dedique mayor tiempo a su proceso de aprendizaje.

En este sentido, la presente investigación cobra importancia, porque pretende estudiar la incidencia de las prácticas familiares en la motivación escolar, pero desde la perspectiva de los hijos. Es un aporte a la narrativa infantil. Es permitir dar la voz a los niños y entender su mundo infantil como otra posibilidad de conocimiento y aporte al mundo de la educación, en especial la motivación escolar.

Método

Tipo de Estudio

El presente estudio se inscribe dentro de una investigación cualitativa de tipo biográfico-narrativo, en donde se tuvo como insumo de análisis los relatos expresados por los niños respecto a la concepción que tenían de su familia. La investigación narrativa se enfoca en los sentidos y significados que la gente atribuye a sus experiencias (Josselson, 2006, como se citó en Trahar, 2010). Para la perspectiva narrativa, el aprendizaje es la apropiación de sentidos en una voz y en una autoría particular, por lo que el proceso se hace más relevante que el producto; lo que

implica reconocer que el sentido sobre sí mismo y el mundo que les rodea se van formando desde tempranas edades (Gil y Jover, 2000).

Técnicas e Instrumentos Para la Recolección de la Información

La técnica utilizada recibe el nombre de *relatos biográficos múltiples* (Pujadas, 1992). Esta técnica permite acercarse a los niños y lograr conocer su mundo interior por medio de dibujos u otras expresiones. La consigna fue pedirles que realizaran un dibujo, recordando un día feliz y un dibujo sobre un día triste. Como instrumento utilizado, se diseñó una entrevista semiestructurada. Las preguntas que contemplaba la entrevista indagaban sobre las rutinas estipuladas en la casa, normas, permisos, sanciones, celebraciones, recreación, vida escolar, metas, preocupaciones, etc. Este instrumento fue revisado y evaluado por expertos en psicología educativa y psicología familiar con amplia experiencia en el trabajo con niños, adolescentes y familias.

Gil y Jover (2000) refieren que hablar con los niños requiere acercarse al mundo de ellos, para darles la palabra en el aquí y el ahora, para que hablen de ellos y del mundo que los rodea; en este caso específico, esta técnica permitió escucharlos sobre lo que piensan de sus padres: cómo los ven en su papel de cuidadores, educadores, acompañantes, etc.

Participantes

Para este estudio se contó con la participación de 21 niños (12 niñas y 9 niños) entre los 7 y 12 años, que asistieron al centro psicopedagógico en el año 2017. Residían en la ciudad de Cali. Estudiaban en colegios privados, condiciones socioeconómicas favorables y, la mayoría vivía con ambos padres. Las entrevistas/conversaciones sobre los dibujos de los niños constituyen los relatos de esta población infantil. A continuación, la caracterización de los y las participantes.

Tabla 1

Caracterización de los participantes.

		Masculino		Femenino		Total	
		Fr	%	Fr	%	Fr	%
Grado escolar	Primero	1	4,8 %	2	9,5 %	3	14,3 %
	Segundo	3	14,3 %	1	4,8 %	4	19,0 %
	Tercero	1	4,8 %	0	0,0 %	1	4,8 %
	Cuarto	1	4,8 %	1	4,8 %	2	9,5 %
	Quinto	1	4,8 %	4	19,0 %	5	23,8 %
	Sexto	2	9,5 %	3	14,3 %	5	23,8 %
	Séptimo	0	0,0 %	1	4,8 %	1	4,8 %
Edad	7	2	9,5 %	2	9,5 %	4	19,0 %
	8	2	9,5 %	1	4,8 %	3	14,3 %
	9	3	14,3 %	1	4,8 %	4	19,0 %
	10	0	0 %	1	4,8 %	1	4,8 %
	11	0	0 %	3	14,3 %	3	14,3 %
	12	2	9,5 %	4	19,0 %	6	28,6 %
Vive con	Madre	2	9,5 %	1	4,8 %	3	14,3 %
	Ambos padres	7	33,3 %	9	42,9 %	15	76,2 %
	Madre y abuelos	0	0 %	2	9,5 %	2	9,5 %

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

Cada encuentro con los niños que asistieron al centro psicopedagógico a las diferentes sesiones de intervención permitió conocer el universo de sus pensamientos, dudas, miedos, inquietudes, etc. Las entrevistas se realizaron de manera individual, de acuerdo con el horario en que cada niño asistía al centro psicopedagógico. La duración de cada entrevista fue aproximadamente de 30 minutos. A partir de las conversaciones sobre los dibujos, se fue describiendo la vida familiar: lo que hacen juntos, lo que más les gusta de su papá y mamá, lo que le disgusta, lo que conversan, lo que comen, las sanciones, rutinas sobre la vida escolar, celebraciones, los que los hace feliz, les da miedo, lo que les gustaría, su mayor sueño, etc.

Las conversaciones entre los niños y la investigadora que resultaron de la entrevista fueron grabadas, con la autorización de los padres. No obstante, también se registraron en un cuaderno de notas: las expresiones, actitudes, sentimientos y manifestaciones de los niños durante la sesión.

Aspectos Éticos de la Investigación

La investigación tiene en cuenta las condiciones éticas determinadas en el Artículo 11 de la Resolución 008439 de 1993 para la investigación con seres humanos, esto indica que niños y niñas participaron de manera voluntaria con previo consentimiento de sus padres. Se precisa que ninguno de los niños fue expuesto a ningún riesgo y se garantizó para ellos la dignidad

Con relación a lo anterior, el proceso para dar cumplimiento a los criterios éticos en investigación con menores de edad, inició por medio del contacto con los padres de los niños, se les explicó el objetivo del estudio y el abordaje. De igual forma se les explicó en qué consistían las preguntas y lo que se esperaba del estudio. Se les aseguró la confidencialidad de la información y de la reserva de la identidad de cada participante. De igual forma se les indicó que el propósito del estudio era específicamente académico. Los padres aceptaron la participación de sus hijos en el estudio y procedieron a diligenciar el consentimiento informado. A los niños se les informó también y todos aceptaron participar.

Resultados

Los datos que resultaron de las conversaciones/entrevistas acerca del día triste y el día feliz, fueron transcritos, organizados, clasificados y, a través de un análisis hermenéutico-interpretativo se buscó dar significado y sentido a los datos. Esta información brindada por los 21 niños se agrupó en categorías de acuerdo con el contenido de sus respuestas. De este proceso resultaron tres que se soportan con algunas expresiones de los niños y niñas.

Categoría No 1: Recompensas y motivación escolar

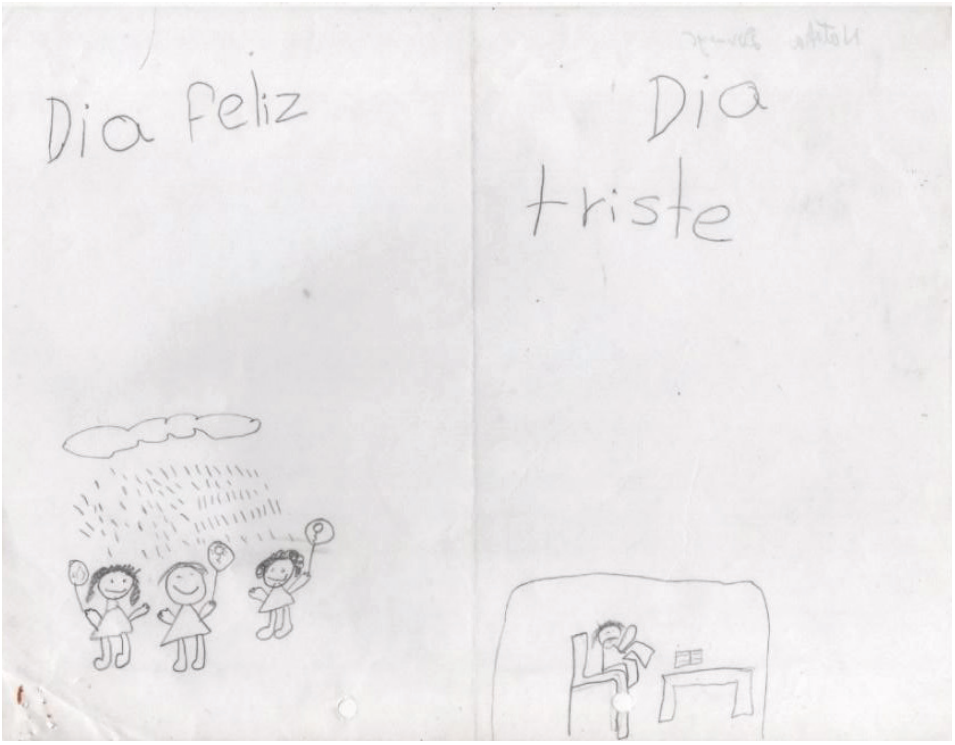
Con respecto a los pensamientos de los niños, ellos consideran muy importante la aprobación o desaprobación que los padres refieren frente al desempeño de ellos en sus compromisos académicos. Se encontraron pensamientos asociados a la inseguridad, temor a ser desprotegidos, dejar de ser amados, no ser aceptados, así mismo se encontraron sentimientos de estrés y ansiedad. Estos niños se preocupan porque la tarea les quede mejor y hacen todo lo posible por corregirla y así lograr alcanzar de nuevo ese amor y valía por parte de sus padres.

Así lo expresa el P8:

> "Algunas veces me equivoco en la tarea. Cuando llego a casa con mala nota, me siento muy mal, porque mi papá me regaña y se pasa días enteros bravo conmigo y me recuerda a cada momento lo que hice. Quisiera que todo volviera a la normalidad."

Figura 1

Dibujo P8.



Nota. En este dibujo, el niño presenta la desaprobación del papá, así como el sentimiento de no ser competente, lo que puede comprometer su motivación.

También refirieron sentirse mal cuando los regañan o castigan porque sus profesoras han enviado algunas observaciones o reportes sobre trabajos no terminados o mal presentados. Los niños expresaron que cuando sus padres pasan mucho tiempo enojados con ellos, piensan que los han dejado de querer, por eso hacen todo lo posible por corregir la tarea o completarla, con tal de que sus padres vuelvan a contentarse con ellos. De igual forma, también manifestaron lo importante que es para ellos, que sus padres los acepten como son, es decir con cualidades y defectos. Un niño refirió que cuando su papá lo compara constantemente con un hermano o amigo, sobre la calificación obtenida en una prueba, este niño piensa que no es amado y su seguridad flaquea frente a una nueva tarea o evaluación**.**

En esta categoría se puede observar el papel que tiene el refuerzo hacia el desarrollo de la motivación extrínseca, puesto que se presenta la premiación (amor de sus padres) por buenas notas o reportes positivos de la profesora; y también cuando no reciben el amor de sus padres o son regañados por ellos, debido a han llevado reportes negativos de la profesora o han sacado

baja nota**.** En este punto el sentir que está en juego esa vinculación con los padres o una posible pérdida de ellos lleva a que el niño logre dirigir su conducta hacia el aprovechamiento escolar.

Categoría No 2: apoyo familiar y motivación escolar

Con respecto a los pensamientos de los niños, ellos consideran muy importante el acompañamiento, seguimiento y retroalimentación que reciben de sus padres frente a la realización de sus compromisos académicos. Se encontraron pensamientos asociados a sentirse competentes, eficaces, y muy rápidos. Estos niños se sienten seguros, pues cuentan con la guía y enseñanza de sus padres frente a tareas que no entiendan, o piensan que serán los mejores de la clase, porque sus padres les ayudan a mejorar la tarea o trabajo solicitado en clase. Piensan que sus trabajos tienen valor y serán útiles para la clase.

Así lo expresó el P18:

> "Me encanta que mi mamá me ayude con la tarea, a ella le gusta colorear y le queda más bonito. También revisa mis tareas y si tengo que hacer algo mejor, me lo dice, pero no me regaña. Con mi papá juego a las escondidas antes de dormirme, si no quiero jugar más, me acompaña hasta que me duermo."

Se encontró que estos niños valoran positivamente cuando sus padres les dedican tiempo y atención, ya sea para una tarea, un juego, un programa de tv. También se encontró muy importante para ellos, que sus padres se preocupen por su desempeño escolar. El quererlos ayudar en las tareas, orientarlos en algún trabajo o brindarles una explicación extra; los hace sentir que sus padres los apoyan y desean que les vaya bien. Así lo expresaron los participantes*:*

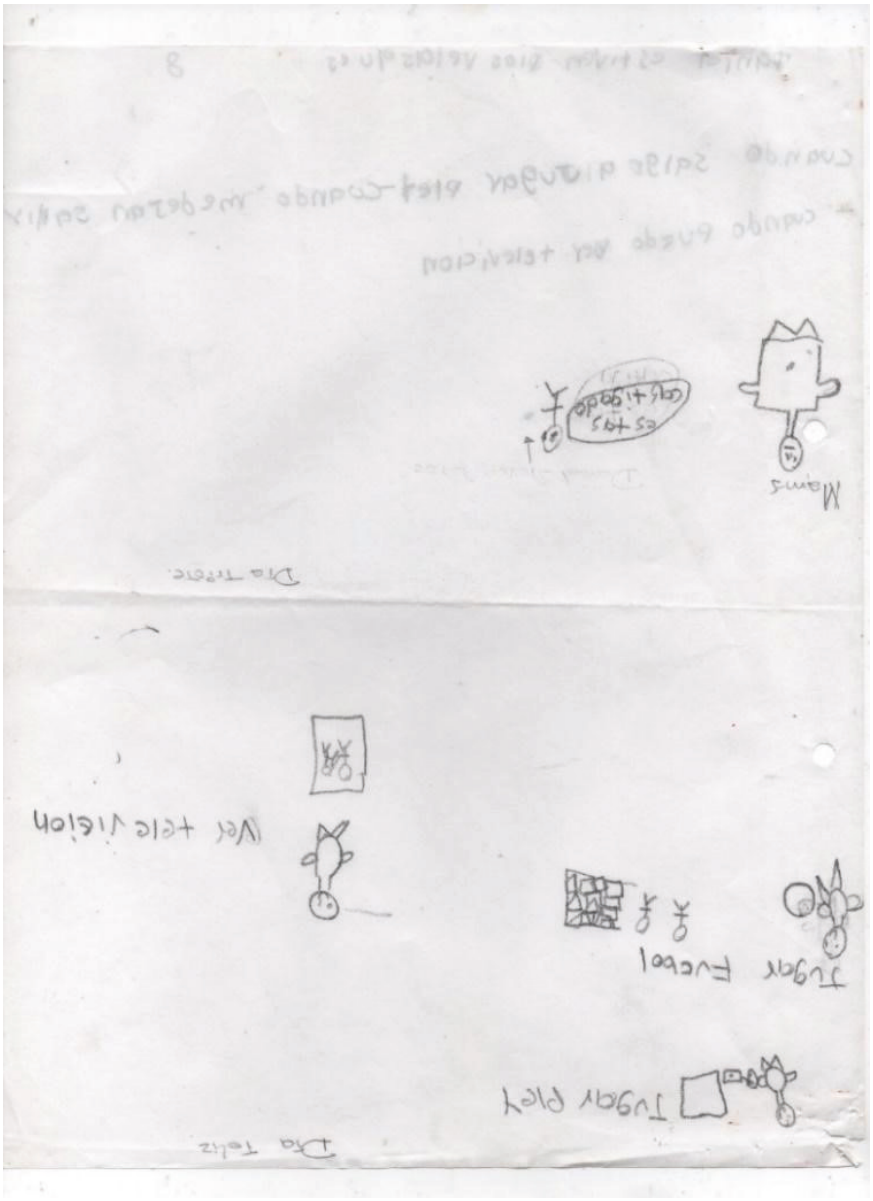
> (E): ¿Qué piensa tu papá sobre las tareas que te deja el colegio?
>
> (P6): No me dice nada. Pero cuando le pido ayuda por algo que no sé cómo hacerlo, me ayuda y me explica.
>
> (P13): Me dice que, si hago las tareas ahora que soy pequeño, voy a desarrollar toda la disciplina para hacer muchas más cosas cuando sea grande, que es como el reto de un juego. Entonces me animo y hago todas las tareas.

El hecho de que en la casa haya normas, rutinas, hábitos de aseo y delegación de responsabilidades; lo toman como algo que les ayuda a ser mejores personas y que los prepara para cuando sean grandes y vivan solos. Así lo manifestó el P20, junto con un dibujo (Figura 2):

> "Me gusta jugar Nintendo, mi juego favorito es Minecraft. Me he creado muchos mundos. Mis papás me dejan jugar solos los viernes y sábado. Entre semana no puedo. Entre semana debo hacer mis tareas, ir a las clases de fú tbol, pero sí puedo ver tele."

Figura 2

Dibujo P20.



Nota. En este dibujo el niño presenta la forma de organizar su tiempo, teniendo en cuenta las consignas de sus padres.

Dentro de esta categoría de apoyo y acompañamiento familiar se encontró el control emocional como un asunto que vincula y tiene sus efectos en la seguridad y confianza de los niños. En este sentido ellos se sienten con la capacidad de llevar a cabo sus compromisos dado que sus padres les han explicado la importancia de cumplir con la consigna o compromisos asignados por la institución educativa o, por la norma o hábito implementado en casa. La retroalimentación de la familia actúa como catalizador de la respuesta que se espera en el niño, que es la de asumir y cumplir con su compromiso escolar.

Así lo expresó el P17:

> "A veces me dejan muchas tareas en el colegio, eso no me gusta porque no puedo jugar o no puedo ver tele. Mi mamá no me deja jugar si no las termino antes. Me da rabia, y lloro. Quisiera no hacer tantas tareas. Cuando mis papás me ven así, me calman, me abrazan y me dicen que me puedo enfermar si reacciono así. Me enseñan a calmarme y a respirar mejor. También lo que me gusta, es que me ayudan a terminar las tareas"

De igual forma el P14:

> "Mi papá me ha enseñado que lo que empiezo lo debo terminar. Muchas veces me enojo y no quiero hacerlo. El me enseña que es para mi bien y que más adelante cuando sea grande me va tocar que terminar muchas cosas y que, si no las aprendo desde ahora, más adelante me va a dar muy duro"

Categoría No 3: reconocimiento y motivación escolar

Con respecto a los pensamientos de los niños se encontró que ellos piensan sobre lo importante que es el reconocimiento que sus padres hacen acerca de sus logros y lo hábiles que son para hacer determinada tarea o actividad. En esta categoría se puede observar que el medio social, en este caso la familia, crea las condiciones para que se presente la motivación hacia la tarea educativa, pues los padres logran crear un ambiente donde se favorece la vinculación, la competencia y autonomía en los niños; consiguiendo de esta forma la motivación escolar.

En algunos participantes se encontraron expresiones acerca de que cuando les manifiestan que su trabajo está bien, pero podría quedar mejor, estos niños se esmeran y tratan de que el trabajo quede lo mejor presentado, ya sea una cartelera o un proyecto sobre el medio ambiente.

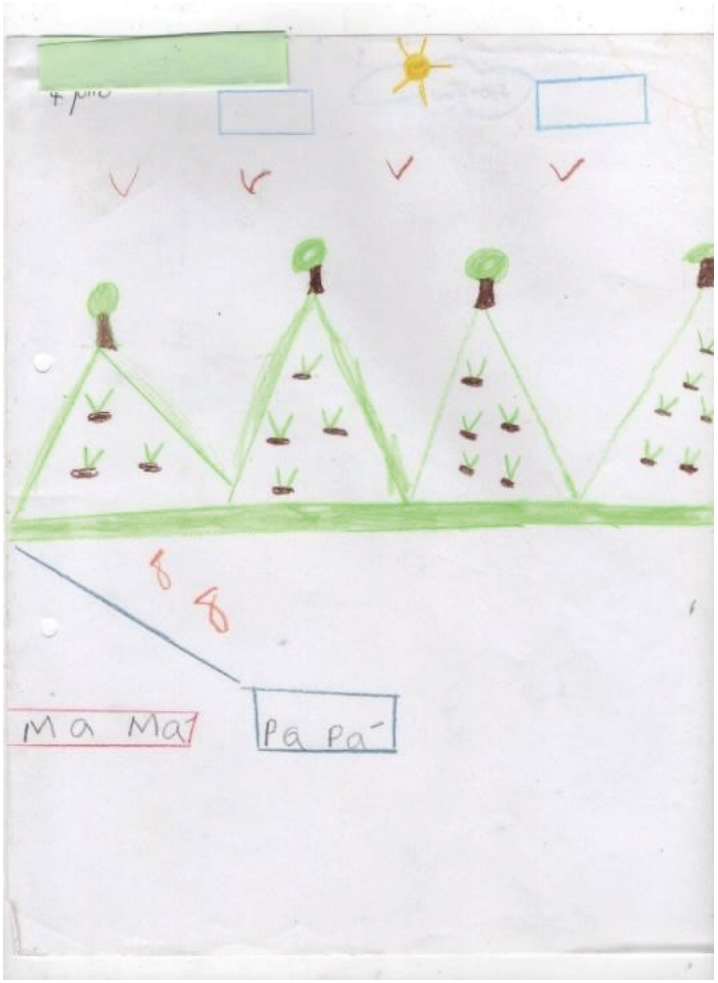
Otro aspecto encontrado en el pensamiento de los niños y que sirve como motor de motivación es el pensar que son amados por sus padres. Si bien es cierto no lo demostraron directamente en el dibujo, ellos refirieron sentirse amados porque sus padres les expresan palabras amorosas o brindan una caricia y esto puede asociarse con el beneficio de sentirse protegido y reconocido por su familia, es decir, experimentar un estado de filiación. La satisfacción de estas necesidades, hacen sentir a la persona que no está amenazada y que por el contrario se puede sentir segura, confiada y en la capacidad de establecer relaciones; ingredientes imprescindibles para la motivación.

El P1 así lo expresó:

> "A mí me gusta que mis papas me den un beso y me acaricien. Cuando lo dejan de hacer me pongo triste. Mi mamá me da besos cuando me levanta en las mañanas y mi papá me abraza cuando me subo a la ruta. Pienso que puede ser porque siempre quisieron tener un hijo y aquí estoy, y les gusta como soy."

Figura 3

Dibujo P1.



Nota. En este dibujo el niño evidencia la importancia de sentirse amado y aprobado por sus padres.

Nuevamente en estas expresiones se puede evidenciar la importancia de la presencia y valor que tiene la familia como motivación extrínseca para la consecución del logro escolar en los hijos, pues los niños se perciben amados, competentes y que cuentan con las habilidades para dar respuesta a lo que se les solicita desde la escuela.

Discusión

Para los niños el sentirse queridos por sus padres, representa un estado de bienestar y calma, dado que piensan que son aceptados y no temen perder el amor de sus padres. Una frase amorosa o una caricia representa más que tranquilidad. Ellos piensan que son amados, porque sus padres los aceptan tal como son. Para Melendo (2003) la singularidad de cada niño es lo que constituye su identidad. Este autor refiere que se debe evitar ver a los hijos como prolongación de los padres. De ahí la importancia de que los hijos se sientan aprobados por sus padres.

Cuando los hijos fallan en alguna tarea ya sea por desconocimiento o por error, consideran muy importante que sus padres dialoguen sobre el asunto, pero más aún que puedan seguir contando con ellos a pesar de lo ocurrido. De ahí la importancia que se les reconozcan sus logros y habilidades, para que ellos se sientan seguros y competentes y así, se pueda garantizar la continuación y permanencia en la actividad asignada (Csikszentmihalyi ,1998).

De acuerdo con Paz (2005) si los padres permanecen el mayor tiempo enojados con los hijos por haber realizado algo mal, estos lo tomarán como un acto de desamor y es altamente posible que esto pueda influir en autoestima. Si el niño no se siente seguro y competente, es muy probable que desista de la actividad que está realizando, por eso para Shumow y Schmidt (2013) aquellos estudiantes que se consideran hábiles estarán motivados y por ende, su rendimiento académico va a ser mejor. En este sentido las tres necesidades psicológicas básicas: la autonomía, el sentirse competentes y estar vinculados favorecerá la motivación escolar (Deci y Ryan, 2008). De igual forma para Belalcázar y Delgado (2012) afirman que los hijos se sentirán motivados para aprender si sus padres valoran y se interesan por sus actividades escolares.

De igual forma, el acompañamiento a los hijos en sus actividades escolares es de suma importancia para la motivación escolar. Si los padres revisan las tareas, le ofrecen una explicación extra, les ayudan en sus proyectos educativos, asisten a las reuniones o actividades programadas en su colegio, los niños toman esto, como recompensas que lo llevan a continuar con su proceso educativo y querer ser cada día mejor.

Para Rubio (2013) el tiempo compartido entre padres e hijos es muy valioso y se debe aprovechar para tratar temas como el aspecto académico. En este sentido, los niños piensan que son importantes para sus padres, porque ellos les dedican tiempo y atención. Piensan que sus asuntos son importantes, pues los acompañan y dedican tiempo para hablar. En este caso se puede ver que el asunto de la responsabilidad escolar por la realización de las tareas es un aspecto importante para los padres. Vemos que el niño acepta la sugerencia de su mamá en el mejoramiento de la tarea y no pone problemas. El tiempo que los padres dedican a los hijos es muy importante, pero si lo hacen con relación a lo escolar, cobra mayor importancia y esto va a incidir en una actitud positiva del estudiante frente a su responsabilidad académica, dado que la retroalimentación que reciba de ellos para que sigan mejorando y logren desarrollar habilidades, los hará sentir competentes y esto llevará al logro de mejores resultados; lo que actúa como una recompensa extrínseca en este proceso de motivación escolar (Csikszentmihalyi ,1998).

No obstante, este acompañamiento cobra mayor sentido y se vuelve más fuerte, cuando los padres promueven autonomía en ese proceso escolar y esto significa darle mayor protagonismo a la hora de tomar sus propias decisiones en sus compromisos académicos. Esto significa en últimas, que el estudiante a partir de escuchar y tomar en cuenta las sugerencias que le hacen sus padres, este pueda sacar su propia explicación y pueda desarrollar autónomamente su tarea o responsabilidad académica. Por lo tanto, este acompañamiento no puede sentirse como un control parental, pues los estudiantes lo asumirán como una desconfianza hacia su potencial; en cambio si los estudiantes sienten que tienen el control de su propio aprendizaje, esto se verá reflejado en mayor compromiso, mayor autoestima, mayor éxito percibido y menor ansiedad (Shumow y Schmidt, 2013). De igual forma sentirán interés, disfrute y autorregulación, lo que garantiza mucho más la motivación intrínseca (Csikszentmihalyi ,1998).

Las normas, hábitos y rutinas que se promuevan al interior del hogar, ayudan a organizar emocional y cognitivamente al estudiante; de esta forma tendrá que organizar su tiempo, atender lo más importante y realizar sus compromisos académicos, etc. Es importante que los padres manejen este aspecto normativo no como una imposición sino como un proceso autónomo, donde el mismo estudiante regula su tiempo, distribuye sus responsabilidades y toma sus decisiones; como por ejemplo: jugar más tiempo un videojuego, estar con amigos o iniciar de una vez con la tarea asignada. Esto va en correspondencia con el manejo de su propio comportamiento (Shumow y Schmidt, 2013).

El que los padres susciten este tipo de prácticas en casa, lleva a que los niños lo asuman como parte de su vida. Por eso Papalia y Wendkos (2014) afirman que lo que hagan o promuevan los padres, muy seguramente los hijos también lo harán. Estas prácticas al interior del hogar se naturalizan y los niños las interiorizan considerándolas parte de su vida. Finalmente las aprenden y las asumen (Martínez et al., 2007).

Cuando los padres envían mensajes reconfortantes sobre la importancia de que les vaya bien académicamente, que cada día sean mejores o que puedan desempeñarse bien en cualquier campo; esto genera en los niños pensamientos de que son competentes, hábiles y que pueden asumir cualquier reto que se les presente en la vida. Estos aspectos son los que garantizan la motivación escolar.

Cuando la familia se vincula con los hijos, ya sea compartiendo las tareas o participando de los proyectos pedagógicos que se realizan en la institución, los niños sentirán que sus producciones, avances y logros son importantes para ellos. En este aspecto Shumow y Schmidt (2013) brindan como ejemplo que los padres sean el público de los trabajos y producciones de los hijos, este aspecto refuerza la autonomía y más aún la confianza que ellos mismos desean tener, para continuar mejorando y respondiendo a su compromiso académico. Como lo refiere Precht (2016) la familia es la que le da sentido al aprendizaje de los hijos. Aquí es necesario que haya un papá y/o una mamá que avale y respete este tipo de práctica, de lo contrario en familias con presencia de disfunción o falta de autoridad muy seguramente no se podrá conseguir. Cartón (2013) refiere que, si hay presencia de alteración familiar, muy seguramente se presentarán desajustes académicos y esto será un obstáculo en la motivación escolar. Todo lo anterior implica una actitud parental de creer en las posibilidades de los hijos. Es considerar que mucho control sobre ellos, los vuelve inseguros y esto afecta su proceso de desarrollo y aprendizaje. Por lo tanto, el desarrollo de la autonomía debe ser parte de las prácticas familiares al interior del hogar (Shumow y Schmidt, 2013).

Conclusiones

Se puede concluir que el ser autónomo, el sentirse competente y establecer relaciones sociales, son las tres necesidades psicológicas del ser humano, que al ser satisfechas favorecen la motivación interna.

La autonomía favorece en el estudiante interés por su propio proceso de aprendizaje, dado que tiene el control al igual que la toma de decisiones; pues es libre de la elección y diseño de sus producciones académicas.

La incidencia que tiene la familia en el proceso escolar de los niños admite pocas discusiones. Del buen o inadecuado manejo que se de en las prácticas familiares y lo que los niños asuman o piensen sobre sus padres, va de la mano con lo que ellos puedan pensar acerca de su proceso escolar. La promoción de la autonomía en los hijos es una de las prácticas familiares que deben garantizarse.

La familia es un factor externo que incide en el aprendizaje de los estudiantes. Si hay estabilidad emocional, es muy probable que el aprendizaje se favorezca. Así mismo la familia incide en la motivación de los estudiantes y esta motivación ya es un factor interno que también incide en el aprendizaje. Por lo tanto, si tenemos familias que al interior del hogar tienen como práctica familiar respetar y valorar la importancia de: estudiar, obtener logros, conocimientos, socializar, etc.; muy seguramente la motivación del estudiante sea positiva y así, pueda incidir de manera muy favorable en el aprendizaje.

Si bien es cierto que la familia garantiza el alimento, la salud y comodidad al educando; el cuidado y seguimiento escolar también es otra responsabilidad. Este acompañamiento se logra en la medida que los padres o cuidadores asumen ese proceso como algo importante, pero no como algo propio. El hijo debe saber que cuenta con sus padres, que estos lo valoran y apoyan; pero también que le dan libertad para asumir control en sus decisiones y producciones. Queda por lo tanto claro, que la familia al favorecer la autonomía del estudiante, hacerlo sentir que es hábil y que es importante para ellos, favorecen la motivación para que el estudiante se interese por aprender y desee seguir haciéndolo.

Para finalizar, es importante pensar en el valioso papel del psicólogo educativo como profesional experto en los factores que favorecen o entorpecen el proceso de enseñanza aprendizaje. Una de sus apuestas principales, es la de seducir a los padres para que se involucren y acompañen el proceso escolar de los hijos. En realidad, esto no es fácil pero cada vez los estudios demuestran que los padres poco a poco se van acercando e interesando. Esto lleva a la reflexión de que este profesional debe armarse de una serie de estrategias, abordajes interesantes y especialmente evidencias, para que los padres logren este acercamiento. Estos espacios podrían ser de escucha, reflexión, apuestas; pero jamás lugar de cuestionamientos o señalamientos, pues es ahí, en donde se pierde todo el impulso, pues a los padres no les gusta sentirse censurados o evaluados por lo que hacen, así sepan que no lo están haciendo tan bien. Adicionalmente, el psicólogo que trabaja en la educación no solo trabaja con el estudiante, trabaja con su núcleo familiar. Por lo tanto, se piensa en abordajes no solo para el niño, sino para el niño con su familia. El aprendizaje no solo depende de quien estudia, sino del que acompaña y vigila ese aprendizaje. De ahí que la institución educativa se esfuerza y programe actividades (no solo charlas o escuelas de padres) sino actividades extras, salidas pedagógicas, celebraciones que involucren a la familia. Eso fortalece el lazo familiar y por ende el motivacional.

El propósito de esta investigación es poder llegar y acercarse al pensamiento infantil. De igual forma, presentar la relevancia que tiene hacer investigación a través de la narrativa, pues es un camino viable, en donde se puede llegar al mundo de los niños y tal vez, en donde otros métodos o técnicas no podrían hacerlo. Es una investigación que le aportó a los niños, a la investigadora, a la investigación educativa y especialmente a la investigación en psicología educativa. Quedando como reflexión e invitación continuar en la apuesta de esta clase de investigaciones y considerar que si hay posibilidad de conocimiento en la subjetividad de cada niño o niña que acepta expresar y compartir todo lo que hay en su sentir y pensar. Para futuras investigaciones sería importante tener en cuenta otro tipo de consigna para los niños, de tal forma que se pueda lograr información más precisa, estos podrían ser grupos focales respecto a una temática o presentarles un cuento que represente una situación y a partir de este, realizar preguntas relacionadas con la motivación. De igual forma trabajar con niños mayores a 9 años, en esta etapa la información está más elaborada y puede resultar más completa.

Limitaciones del estudio y posibles recomendaciones

En este estudio se identificaron algunas limitaciones que podrían superarse en futuras investigaciones:

- Los horarios estipulados para el encuentro con los niños no siempre eran cumplidos por los padres y esto generó mayor desgaste e inversión de tiempo.
- Incumplimiento de los padres cuando se les solicitaba una consigna a realizar con los niños. Por lo general delegaban a otra persona que no tenía conocimiento de lo que se pedía**.**
- De igual forma se recomienda para estudios de este estilo:
- Tener un número preciso de niños desde el principio hasta el final. En este sentido se sabe con qué participantes se cuenta. No se debe incluir algún niño en la mitad del proceso investigativo.
- El número de participantes cuando se trate de menores de edad, no debería exceder a 10 para poder tener un mejor manejo del grupo y del proceso a llevar a cabo.

Referencias

Barrero, A. (2020). Diversidad y Aprendizaje Escolar: Una mirada desde los educadores infantiles. Editorial Unilibre. Cali-Colombia

Belalcázar, L., y Delgado, A. (2012). *Prácticas educativas familiares en el desempeño escolar*. [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Tesis y disertaciones. https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/627

Cartón, Y. (2013). *Relación familia-escuela como factor influyente en el rendimiento escolar.* [Trabajo de grado, Universidad de Valladolid]. Trabajo fin de grado. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3131

Castillo, Máyuri. (2004). ¿Qué es el pensamiento para los niños? *Investigación y Postgrado*, *19*(2), 239-257. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7394452

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad.* Editorial Kairós (Trabajo original publicado en 1990).

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). In*trinsic motivation and self-determination in human behavior.* Plenum Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology, 49*(3), 183-185. doi: 10.1037/a0012801

Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación, 21*(2), 183-196. https://doi.org/10.1174/113564009788345899

Gil, F. y Jover, G. (2000). Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil. *Enrahonar 31,* 108-122.

Gubbins, V. & Otero, G. (2020). Determinants of parental involvement in primary school: evidence from Chile. *Educational Review*, *72*(2), 137-156. https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1487386

Jefferson, A. (2015). Examining Barriers to Equity: School Policies and Practices Prohibiting Interaction of Families and Schools. *The Urban Review, 47,*(1), 67-83. https://doi.org/10.1007/s11256-014-0284-7

Lacasa, P. (2000) Entorno familiar y educación escolar. La intersección de dos escenarios educativos. *Psicología de la educación escolar, 2*. 597-622.

Lara, L., & Saracostti, M. (2019). Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile. *Frontiers in psychology, 10,* 14-64. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01464

Luna, A. (2018). *Factores internos y externos que influyen en el fracaso escolar de los estudiantes de tercero y cuarto del colegio rural Quiba Alta.* [Tesis de Maestría, Universidad Externado de Colombia]. Trabajos de grado, Maestría en Educación. https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/1299

Martínez, L. H., & Freire, E. E. E. (2020). La relación familia-escuela y el rendimiento escolar. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, *5*(3), 16-20.

Martinic, S. y Villalta, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Perfiles Educativos, 27*, (147), 28-49.

Melendo, T. (2003). *Familia ¡se lo que eres!* Ediciones Rialp.

Papalia y Wendkos (2014). *Psicología del desarrollo*. Mc Graw Hill.

Paz, G. (2005). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil: Guía para padres y maestros*. Trillas.

Precht, A. (2015). ¿Qué le duele a la escuela? Problematizando el malestar de docentes y apoderados. Editorial UST

Precht, A., Valenzuela, J., Muñoz, C., y Sepúlveda, K. (2016). Familia y motivación escolar: desafíos para la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos, 42,* (4), 165-182.

Pujadas Muñoz, J. (1992). El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. *Cuadernos Metodológico* .

Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de educación*, *9*(2), 184-201. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682016000200007&lng=es&nrm=iso

Rice, F. (1997). *Desarrollo Humano.* Prentice Hall Hispanoamericana.

Rodón, M y Feliú, H. (1984). Asesoramiento familiar de educación infantil: Guía práctica. Visor.

Rubio, (2013). Tesis. En Nogués, V. & Precht, A. (Eds.). *Nuevas formas de relación en la escuela: Reflexionar y transformar* (pp. 19 - 28). Ediciones Universidad Santo Tomás.

Sánchez, S. B. (2015). *Entorno familiar y rendimiento académico* (Vol. 6). 3Ciencias.

Shumow, L., & Schmidt, J. A. (2013). *Enhancing adolescents' motivation for science.* Corwin Press.

Tahar, S. (2010). La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior. *Profesorado Revista de Currículum y formación del profesorado, 14,* (3), 49-62.

Vygotsky, L. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Journal for the study Education and development, 7,* (27), 105-116.

Capítulo 8. Educación y bienestar. Análisis de noticias sobre educación durante el aislamiento por COVID-19

Solanlly Ochoa Angrino[10]
Tatiana Rojas Ospina
Hesam Sadheriam Ríos
Laura Ramírez Lasprilla
Natalia Mejía Cifuentes
Isabella Cagua Ruíz
Pontificia Universidad Javeriana Cali

Resumen

Este capítulo busca analizar las noticias sobre educación, publicadas en los diarios El Espectador, El Tiempo, El País y Las2Orillas durante los primeros dos meses de la declaración de estado de pandemia por COVID-19. Desde la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), se analiza en qué medida dichas noticias hacen referencia a la satisfacción de necesidades de bienestar: autonomía, competencia y afiliación. Se identificaron 117 noticias educativas y se analizaron en términos de referencia explícita a las necesidades autonomía, competencia y afiliación, y a categorías emergentes. Un total de 828 referencias identificadas se centran principalmente en tres temas: la necesidad de competencia (49%); el cambio de roles de padres, profesores y estudiantes (16 %); y la preocupación por necesidades básicas de los estudiantes de sectores vulnerables (13%). Se identifica un mayor énfasis en la necesidad de competencia, y con menor fuerza las necesidades de afiliación y autonomía.

Palabras clave: teoría de la autodeterminación, necesidades de bienestar, educación, pandemia por COVID-19, análisis de noticias.

[10] Autor de correspondencia. Correo electrónico: sochoa@javerianacali.edu.co. Este capítulo de libro es producto del proyecto de investigación La promoción de la autonomía, el apoyo pedagógico y su relación con el compromiso y desempeño académico de los estudiantes, código investigar PUJ: 1565. Financiado por la Pontificia Universidad Javeriana Cali.

Introducción

La teoría de la autodeterminación estudia el bienestar de los seres humanos, el cual es definido como la energía disponible que tienen las personas para responder a sus intereses y a las demandas del medio. Los indicadores de bienestar incluyen vitalidad, interés en el mundo personal y social, disfrute durante las actividades cotidianas, encontrar un sentido a la vida y a las relaciones, vivir con plenitud (Martela y Ryan, 2016).

El bienestar es importante porque implica no solo vivir la vida sino vivirla de manera digna, cercana a lo que se tiene como modelo de superación personal. Esto no quiere decir que no se enfrenten retos mentales, físicos o emocionales, sino que aún en circunstancias desafiantes se tienen herramientas internas y buenas relaciones sociales que permiten hacer frente a dichas situaciones.

Según la teoría de la autodeterminación un requisito imprescindible para alcanzar el bienestar implica la satisfacción de tres necesidades básicas: 1) la necesidad de autonomía, 2) la necesidad de competencia y 3) la necesidad de filiación.

La necesidad de autonomía está relacionada con la expresión libre del ser, la gobernanza de sí mismo que se expresa en la voluntad de realizar o no determinadas acciones según nuestros valores, gustos o intereses. Lo contrario a la autonomía es la heteronomía que implica el sentimiento de sentirse coartado o forzado a realizar acciones en contra de nuestra voluntad (Ryan y Deci, 2000; La Guardia y Ryan, 2007; Martela y Ryan, 2016).

La necesidad de competencia está relacionada con la percepción que se tiene sobre la capacidad para hacer algo, para cumplir con determinadas metas; está relacionada con la autoeficacia, con la percepción de habilidad y las creencias sobre la habilidad, con la percepción de que se tiene control para realizar determinadas tareas (Ryan y Moller, 2017).

La necesidad de afiliación está relacionada con los sentimientos de conexión con otras personas y de pertenencia a ciertos grupos; implica el sentimiento de que somos importantes para otros: familiares, amigos, profesores, en general para personas significativas personalmente (Martela y Ryan, 2016).

La Guardia y Ryan (2007) señalan que la satisfacción de estas necesidades se da en una relación dinámica y compleja entre las personas y las características del medio ambiente. Entornos como la familia y la escuela desempeñan roles importantes a la hora de contribuir a la satisfacción o insatisfacción de dichas necesidades. Cuando estas necesidades están satisfechas, las personas se desarrollan de manera saludable y manifiestan una mayor motivación intrínseca (interés, disfrute) hacia las actividades que emprenden; mientras que cuando estas necesidades están limitadas, las personas manifiestan malestar que puede reflejarse en problemas de salud física o mental, en problemas de aprendizaje, en bajos desempeños académicos y laborales, en frustración y malas relaciones con otros.

Pero, ¿qué sucede con el bienestar durante situaciones de riesgo e incertidumbre como la que se vive por la pandemia causada por el COVID-19?, ¿se tornaron a un segundo plano estas necesidades de bienestar o por el contrario fue más urgente que nunca tenerlas en cuenta a la hora de tomar medidas de emergencia como las que aplicó el gobierno colombiano al establecer la cuarentena y la subsecuente suspensión de clases presenciales?

La satisfacción o insatisfacción de las tres necesidades psicológicas o de bienestar han sido estudiadas en grupos poblacionales vulnerables por problemas económicos y de seguridad (Chen

et al., 2015) y por problemas de salud (Skrip et al., 2020). Chen et al. (2015) estudiaron si la satisfacción de las necesidades de bienestar podría estar limitada por la satisfacción de aspectos de seguridad o económicos. La seguridad la estudiaron en un grupo de sudafricanos que vivían en un contexto con graves problemas sociales que amenazaban con su vida; mientras que el aspecto económico lo estudiaron en un grupo de chinos con desventajas financieras. Los resultados mostraron una relación positiva entre la seguridad ambiental (física), la seguridad financiera y el bienestar; sin embargo, la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y filiación contribuyeron al bienestar de los participantes, más allá de la satisfacción de seguridad y su contribución al bienestar, fue independiente del nivel de satisfacción de la seguridad. Los autores concluyen que tanto el estudio con los sudafricanos como con los chinos señalan la importancia de la satisfacción de las necesidades psicológicas de bienestar como predictoras de bienestar más allá de la satisfacción de seguridad.

Por su parte, Skrip et al. (2020) estudiaron la satisfacción de necesidades básicas (acceso a agua, alimentación, seguridad y hogar) y necesidades de bienestar (autonomía, respeto y apoyo social)[11] en comunidades africanas, Sierra Leona que padecían de Ébola durante el año 2014 a 2015. A través de métodos mixtos analizaron la evolución de la satisfacción de dichas necesidades y su relación con el compromiso en prácticas de autocuidado. Los resultados del estudio encontraron que a menor satisfacción de las necesidades básicas y de bienestar, se presentaban menos prácticas de comportamientos seguros (entierros seguros de las víctimas del Ébola para no contagiarse y aceptación de los tratamientos). Los resultados señalan que la preocupación por la satisfacción de estas necesidades afecta la motivación colectiva que es necesaria para adaptarse a las estrategias propuestas por los diferentes organismos públicos y privados encargados de disminuir la transmisión de la enfermedad.

Ambos estudios reportan la necesidad de tomar en cuenta la satisfacción de necesidades de bienestar (competencia, autonomía y relaciones sociales) aún en circunstancias que afectan la seguridad social económica o de salud. Esta información es relevante porque las decisiones y orientaciones gubernamentales pueden ser mejor aceptadas por las personas, dependiendo de qué tanta motivación autónoma hay en el cambio de conducta asociado a dichas decisiones y orientaciones (Skrip et al., 2020).

De acuerdo con la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000 y 2020) comprometerse con comportamientos como los que exige la respuesta al virus COVID-19 será más fácil y el compromiso será más duradero si se toman en cuenta variables personales y culturales, si las personas perciben que dichos cambios en sus prácticas están asociados a sus valores culturales, sociales, pues esto transformaría la aceptación de las políticas públicas y de prácticas asociadas con dichas políticas. En otras palabras, la insatisfacción de las necesidades básicas y de bienestar afecta la adopción de las nuevas conductas que podrían sugerir las autoridades como respuesta a esta crisis.

Como se puede observar hay estudios sobre la satisfacción de las necesidades de bienestar en contextos de seguridad social, económica y de salud, pero no en educación en circunstancias como la pandemia, y la subsecuente cuarentena de la población que implica el cierre de establecimientos sociales como la escuela. Un reporte de la UNESCO (2020) señala las legítimas

[11] Cabe aclarar que de las necesidades de bienestar mencionadas en Skrip et al. (2020) se tiene en cuenta por objetivos de la investigación la necesidad de autonomía.

preocupaciones respecto a las consecuencias adversas del cierre de las escuelas, en relación con las necesidades básicas. En principio reporta problemas de nutrición especialmente para niños de contextos vulnerables quienes tienen acceso a buena parte de su alimentación diaria en las instituciones educativas a las que asisten.

En relación con las necesidades de bienestar hay varios retos. En primer lugar, en cuanto a la necesidad de competencia: en el caso de los estudiantes, el aprendizaje académico y social derivado de la escuela, es interrumpido pues la escuela provee aprendizajes esenciales y cuando cierran, los niños se ven privados de oportunidades para su crecimiento y desarrollo. La UNESCO señala que las desventajas son mayores para niños de entornos vulnerables quienes tienen pocas oportunidades educativas más allá de la escuela. Igualmente, en el caso de los profesores, el cierre de las escuelas sin fecha de retorno promueve el surgimiento de problemas de confusión y estrés. Los cierres inesperados y sin fecha de retorno ocasionan incertidumbre e inseguridad en el cuerpo docente especialmente en relación con sus obligaciones académicas y sobre los modos adecuados/efectivos de mantener en contacto con los estudiantes para apoyar su aprendizaje. Igualmente señalan la confusión y frustración que implica la transición abrupta a plataformas de aprendizaje a distancia para las que no se sienten preparados, y más cuando muchos estudiantes de sectores vulnerables tienen limitaciones para acceder a internet y a equipos de cómputo, lo cual implica una situación adicional que deben considerar los profesores. Al respecto, el informe de la OECD (2020) plantea que el 25 % de los rectores de las escuelas en todos los países pertenecientes a esta organización, afirmaron que la escasez o la deficiencia de la tecnología digital entorpece bastante, o mucho, el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En relación con el uso de plataformas digitales por parte de los profesores, en la Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje (OECD, 2018), se observa que a pesar que los profesores reportan una gran necesidad de capacitarse en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para sus actividades como docentes (18 % en promedio en todos los países de la OECD), solo 60 % de los docentes recibieron algún tipo de formación en el uso de las TIC, y por ejemplo, solo el 36 % de los profesores de educación secundaria, reportaron haber participado en cursos o seminarios en línea como tal, porcentaje que corresponde a la mitad de las capacitaciones tomadas presencialmente, lo cual indica que existe una necesidad importante de formación y experiencia en el uso de las TIC para los procesos formativos.

Lo anterior concuerda con los resultados del estudio de Sánchez-Cruzado et al. (2021) quienes entrevistaron a 4883 profesores españoles de todos los niveles educativos sobre su percepción en cuanto a habilidades y la relación entre alfabetización digital y aprendizaje. Los resultados muestran que en general predomina una baja percepción de las habilidades digitales y que los niveles de alfabetización digital no han favorecido los procesos de enseñanza aprendizaje.

Pero esta preocupación no es solo de los docentes, la UNESCO (2020) señala también que los padres no están preparados para la educación a distancia y el aprendizaje en casa: "Cuando las escuelas cierran se pide a los padres que apoyen el aprendizaje de sus hijos, pero ellos pueden tener dificultades para realizar estas tareas especialmente para los padres con escasa educación y recursos limitados" (parr. 5). Durante el aislamiento social derivado de la pandemia por COVID-19, los padres de familia empezaron a hacer parte en forma más directa, de la relación pedagógica entre profesores y estudiantes, y por tanto se convirtieron en protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, particularmente de

los más pequeños. Aunque las familias tienen las mejores intenciones de apoyar el proceso de aprendizaje de los niños, en muchos casos no cuentan con educación básica, especialmente en sectores vulnerables, desconocen el manejo de las herramientas tecnológicas y mucho menos tienen la formación necesaria que requiere un proceso pedagógico.

A nivel de las relaciones de afiliación, hay otra preocupación más que señala la UNESCO (2020): "las escuelas, además de ser centros donde se transmite conocimiento socialmente validado, son centros de interacción humana" (párr. 13). El contacto social entre pares y entre docentes y estudiantes se pierde cuando las escuelas cierran, este contacto es considerado esencial para el desarrollo y el aprendizaje. De acuerdo con esta preocupación, en un reciente estudio Guido-Guevara et al. (2020) mencionan el relato de un profesor de la Escuela Normal Superior Montessori en Bogotá quien trabaja tradiciones y prácticas de la población Muisca, y considera que:

> […] la situación que enfrenta no le permite desarrollar su práctica desde los sentidos ancestrales que implica estar junto a la otra persona, disfrutar de los instrumentos y del encuentro, así que círculos de palabra, celebraciones y rituales se vuelven simplemente un contenido más con fotografías e imágenes que perfectamente se pueden conseguir en cualquier video, o en cualquier lectura de un libro o una revista, así que para los niños y las niñas no es significativo. (pp. 6-7)

Por último, cuando se relaciona esta necesidad de afiliación con la necesidad de competencia, se encuentra que el bajo conocimiento en habilidades digitales dificulta el aprovechamiento de construcción de conocimiento de manera colaborativa como lo muestra el estudio de Sánchez-Cruzado et al. (2021) quienes encuentran que el conocimiento que tienen los docentes de elaborar proyectos de trabajo colaborativo usando medios digitales, es escaso.

Durante la revisión bibliográfica, no se encontraron estudios enfocados en el análisis de noticias que cubrieran la temática de la educación durante el cierre de las escuelas por COVID-19. Hay mayor frecuencia de estudios que analizan información publicada en los periódicos relacionada con la salud y su cuidado tanto para el COVID-19 como para otras enfermedades como el zika, el ébola o la influenza, la gripe A, entre otras (Casero-Ripolles, 2020; Lázaro-Rodríguez y Herrera-Viedma, 2020). Estos autores señalan que el papel de los medios masivos de comunicación, tales como los periódicos, durante tiempos de pandemia es muy importante porque permite a la población estar rápida y permanentemente informada sobre la pandemia (síntomas, riesgos de contagio, poblaciones más afectadas, sitios de atención, vacunación, etc.) y sobre las orientaciones gubernamentales para abordarla. Todo ello puede aportar a reducir la ansiedad ante la falta de información relacionada con el virus.

Una de las cualidades que resaltan de los periódicos es la rapidez en la difusión de la información, que es mucho más ágil que las divulgaciones en revistas científicas, sin embargo, algunos autores advierten sobre la necesidad de una buena comunicación entre los medios, autoridades científicas y gobierno para garantizar que la información sea veraz y no se promuevan estados de ansiedad y pánico innecesario que en lugar de apoyar la superación de las crisis la promuevan (Silva-Rengifo, Velásquez-Sotomayor, 2021).

Teniendo en cuenta lo anterior, este artículo aporta el análisis de las tendencias que se reportan en los periódicos colombianos sobre noticias educativas y cómo éstas pueden o no

ser sensibles a la satisfacción de las necesidades de bienestar antes mencionadas. Por tanto, este artículo aporta una discusión a la educación desde esta perspectiva en tiempos de crisis y ofrece elementos que pueden ser informativos para la toma de decisiones de políticas educativas en situaciones como la que se vivió durante el cierre de las escuelas. Los objetivos del estudio son los siguientes:

1. Describir las temáticas relacionadas con las necesidades de bienestar de la comunidad educativa: estudiantes, docentes y familias durante la cuarentena por COVID-19 en cuatro diarios colombianos.

2. Analizar las temáticas relacionadas con las necesidades de bienestar de la comunidad educativa: estudiantes, docentes y familias.

Metodología

Proceso de búsqueda y criterios de selección

La información analizada se derivó de 117 noticias relacionadas con la Educación Básica Primaria y Secundaria, publicadas en la página web de cuatro periódicos colombianos: El Espectador, El Tiempo, El País y Las2Orillas. Los criterios de inclusión fueron: que las noticias estuvieran relacionadas con educación básica primaria y secundaria y que fueran publicadas entre el 11 de marzo y 11 de mayo del 2020, período que comprende los dos primeros meses de la declaración del estado de pandemia por COVID-19 por la OMS.

Se utilizó el método de análisis temático, con el fin de identificar, analizar e informar las tramas de sentido, temáticas y tendencias de las noticias publicadas en los periódicos mencionados, identificando patrones de significados y agrupándolos en categorías pre establecidas y emergentes (Willig, 2013). De acuerdo con la categorización que establecen Braun y Clarke (2006) y Willig (2013), este estudio presenta una aproximación híbrida al proceso de codificación y construcción de temas, ya que se buscaron significados tanto manifiestos como emergentes. Los manifiestos son aquellos relacionados de forma explícita con las tres necesidades de bienestar: autonomía, competencia y afiliación; mientras que los emergentes son otros temas relacionados con la educación, recurrentes en el lapso de tiempo analizado no necesariamente ligados a las necesidades de bienestar. En la Tabla 1 se presentan tanto las categorías relacionadas con las necesidades de bienestar como las categorías emergentes.

Codificación y análisis

Dos asistentes de investigación y dos estudiantes de pregrado en psicología conocedores de la teoría de la autodeterminación realizaron la lectura de las noticias seleccionadas revisando en qué medida sus temáticas explícitas hacían alusión a las tres necesidades de bienestar, catalogando dicha información dentro de las categorías de autonomía, competencia y afiliación y obteniendo subcategorías relacionadas con dichas categorías. Posteriormente realizaron sesiones grupales para analizar las noticias sobre las que tuvieran dudas y resolverlas a partir de la discusión grupal de criterios para su catalogación (palabras clave) y luego realizaban nuevas plenarias para ir agregando categorías, fusionando y suprimiendo otras. El proceso fue recursivo e iterativo y se realizó a lo largo de cuatro meses. Producto de la lectura y relectura de las noticas y la discusión grupal de los casos más complejos se realizó un libro de códigos que se llevó al software Atlas

Ti, versión 8 y que permitió observar la frecuencia de las noticias según las categorías iniciales (necesidades de bienestar) y categorías emergentes que se describen en la Tabla 1.

Tabla 1

Definiciones de categorías iniciales y emergentes, identificadas en noticias de diarios nacionales.

Categoría	**Definición**
Necesidad de Autonomía	Percepción que una persona tiene sobre la capacidad de determinar sus propias metas, intenciones y acciones. Tiene que ver con el sentido de agencia que alguien siente cuando percibe que tiene control sobre una situación o resultado (Deci y Ryan, como se citó en Shumow y Schmidt, 2013). En términos generales se evidencia esta categoría en las noticias cuando se toma en cuenta la perspectiva de los estudiantes, los docentes, las familias, sus gustos, intereses, se piensa que se les debe dar alguna oportunidad de elección, se fomenta su autorregulación, se le da oportunidad de elección, se le ofrecen explicaciones/justificaciones sobre los pedidos comportamentales y se les apoya en la resolución de problemas.
Necesidad de competencia	Percepción de alcanzar el desarrollo de ciertas competencias, habilidades, conocimientos, la certificación de determinadas competencias, conocimientos, experticia o suficiencia que indique que una persona o grupo de personas cuenta con la capacidad para hacer algo bajo unos criterios determinados. Usualmente asociado con el dominio de contenidos académicos, las maneras de alcanzarlos, las herramientas para hacerlo, el desempeño académico y las evaluaciones de contenidos. En los artículos analizados se encontraron como indicadores de esta categoría: alusión a tareas, contenidos académicos, medios para lograr el aprendizaje del contenido académico, dificultades en el acceso a la tecnología, medios interactivos y no interactivos para acceder al contenido, capacitaciones (docentes, padres, estudiantes), calidad de la educación y evaluación de estudiantes.
Necesidad de Afiliación	Sentimiento de estar socialmente conectado, el sentido de pertenencia a un grupo que se estima y apoya y con el que se siente confianza; implica relaciones familiares, de amistad, amorosas (Ryan y Deci, 2017). En las noticias, estuvo relacionado con temáticas como relaciones familiares, relaciones entre docentes, relaciones estudiantes docentes, y relaciones entre estudiantes.
Necesidades Básicas*	Necesidades fisiológicas (descanso y alimentación) y de seguridad (en el hogar, económicas, en el entorno, relación con conflicto armado).
Roles de los diferentes actores Educativos*	Responsabilidades o el "deber ser" de los participantes del evento educativo. Incluye rol de la escuela, rol del estudiante, rol de padres, rol de docentes
Clases sociales*	Incluye la mención a diferencias en oportunidades educativas según las clases sociales a las que pertenezcan los estudiantes, las instituciones educativas a las que asisten, sus familias.
Zonas geográficas*	Rural y Urbana: problemáticas específicas de educación en dichas zonas.
Deserción escolar*	Incluye la mención al abandono o posible abandono de las escuelas por los niños a raíz de la situación de cierre.

Nota. * Categorías emergentes.

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación se encuentran organizados de acuerdo con los objetivos del estudio. Téngase en cuenta que una misma noticia puede hacer referencia a diferentes necesidades básicas y de bienestar y a temas emergentes y que en una misma noticia pueden abordar diferentes temas de la misma necesidad; entonces, el número de referencias temáticas puede ser mayor que el número total de noticias.

Principales temáticas sobre la educación, primaria y secundaria, publicadas durante la cuarentena por COVID-19

La siguiente tabla muestra el número y porcentaje de noticias dedicadas a las diferentes categorías identificadas.

Tabla 2

Temáticas relacionadas con educación en noticias de diarios nacionales.

Temáticas	Número Referencias por Tema	Porcentaje
Necesidad de competencia	409	49.39
Roles	134	16.18
Rol de los padres	51	6.16
Rol de los docentes	40	4.83
Rol de la escuela	30	3.62
Rol del estudiante	13	1.57
Necesidades básicas	108	13.04
Necesidad de afiliación	60	7.24
Necesidad de autonomía	45	5.43
Ubicación geográfica	31	3.74
Clase social	30	3.62
Deserción escolar	11	1.32

Nota. 117 noticias en total, y 828 referencias a temas educativos en dichas noticias. Fuente: Elaboración Propia

Las temáticas más frecuentes de los diarios consultados aluden al problema de garantizar la satisfacción de la necesidad de competencia académica, de asegurar que los estudiantes tengan acceso a los contenidos y actividades académicas, aunque hayan cerrado las escuelas (49.36 % del total de referencias). Esta preocupación se ve reflejada en el gran número de noticias que se ocupan de las dificultades que tienen los estudiantes colombianos para acceder a la tecnología (internet, datos, equipos) y por medio de ella a los contenidos académicos; igualmente, se refieren a los medios interactivos disponibles para acceder a dichos contenidos y a las características de dichos contenidos. En este sentido y como primera temática, para

las noticias nacionales la prioridad educativa parecía ser el acceso a la tecnología. Uno de los ejemplos que ilustra la dificultad de acceso a la tecnología es el siguiente:

> […] El lado triste de la experiencia tiene otra cara, continúa la profesora Upegui. En la última semana se ha dado cuenta de que no son pocos los estudiantes que no tienen acceso a Internet: "Los estudiantes que no se conectan a la clase es porque no tienen internet, o su conexión es de mala calidad, o deben compartir equipo con alguien y eso no es sencillo en días de teletrabajo, o se han tenido que desplazar a sus lugares de origen y en sus regiones no disponen de conectividad. (El País, 2020a)

También hay temáticas relacionadas con la capacitación a docentes cuyas noticias giran en torno a qué tanto saben los docentes de tecnologías de la información y comunicación y cómo este saber puede facilitar o dificultar la enseñanza digital:

> El nivel de analfabetismo digital entre los maestros es considerable; el LEE[12] encontró que el 48 % de los rectores de colegios públicos y el 12 % de colegios privados, consideran que sus docentes no tienen capacidades para manejar la educación virtual. (El Espectador, 2020a)

Resaltan por su bajo porcentaje las noticias que hacen alusión al proceso de aprendizaje de los estudiantes (3.42 %) y a la capacitación de los padres para ayudar a sus hijos a aprender en el contexto del hogar (2.6 %).

La segunda temática con mayor porcentaje estuvo relacionada con los roles, responsabilidades, *deber ser* de los participantes del evento educativo: padres, profesores, estudiantes, escuela en general (16.18 % del total de las referencias). Estos apartados se ocupan principalmente del rol de los padres en la educación de sus hijos al fusionarse espacios como el hogar y la escuela (4.8 %). Algunos ejemplos son:

> […] agregó que las clases no presenciales son algo nuevo para todos e implican muchos retos no solamente para las personas del sector educativo como la Secretaría, docentes y rectores, sino también para los padres de familia y niños que nunca habían tenido que recibir clases desde sus casas. El acompañamiento ahora implicará un poco de más esfuerzo por parte de los padres, a los que incluso, les va a tocar hacer lo que hacen los docentes en las Instituciones Educativas. (Otero, 2020)

> [...] En el sector rural, en cambio, las arduas labores del campo no han cesado y poco tiempo queda a los padres para ese acompañamiento indispensable con los niños más pequeños. (Orozco, 2020)

> […] Por su parte, los padres de familias tejen nuevas relaciones familiares con sus hijos, efectuando un fuerte apoyo hasta donde les alcanzan sus tiempos, circunstancias y voluntad, el hogar se convirtió en espacio límite del entorno educativo, en un lugar para

[12] La sigla hace referencia al Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

> redescubrir afectos, valores y solidaridad, abrir otras posibilidades, escudriñar rincones, participar de los diferentes medios tecnológicos audiovisuales comunes, desempolvar el rompecabezas y el ajedrez, ver cine conjuntamente, conocer gustos musicales entre otras cosas. (Vargas, 2020)

Así mismo, el 4.83 % de las noticias hace referencia al cambio en las funciones y rol de los docentes y los nuevos retos que implicaba la enseñanza a través de medios virtuales u otros medios cuando el acceso a la tecnología era imposible; por ejemplo, por situaciones económicas o de ubicación de las viviendas en zonas rurales:

> Alfonso Correa Valencia es profesor de Arte en preescolar y hasta cuarto de primaria en el Colegio Cañaverales. Él creó en YouTube un canal donde sube videos tutoriales para que sus alumnos, por grupos, puedan realizar las experiencias que les explica en estos. Asegura que su mayor reto tiene que ver con los recursos que propone para trabajar, ya que no sabe con qué materiales cuenta cada niño en su casa, por eso debe proponer algo que sea viable realizar. (El País, 2020b)

> […] Sin embargo, asumir toda la jornada en casa, desde que te levantas hasta que te acuestas, es otro cuento. Organizar la clase, hacer vídeos explicativos, los talleres y guías, las tareas, recibir mensajes de estudiantes solicitando algún tipo de explicación sea metodológica o de contenido es muy desgastante. (Patiño, 2020)

El rol de la escuela ocupó un tercer lugar dentro de esta categoría, con 3.62 % del total de referencias:

> Se inició un proceso de construcción de material didáctico-pedagógico que permite abordar una educación diferencial; asimismo, orientaciones para que las instituciones produzcan materiales, siendo conscientes de que no todos los estudiantes tienen acceso a internet. (El País, 2020c)

> El primero de ellos, la alta exigencia de los directivos de las instituciones educativas que los obligan a laborar más allá de los horarios permitidos y establecidos, elaboran guías, manuales, talleres, ejercicios lúdicos y un sinnúmero de documentos que, francamente, son peor que el mismo COVID-19. (Obando, 2020)

Por último, el rol del estudiante que no llegó al 2 %. Esta última parte llama la atención dado el lugar central que este ocupa en el proceso educativo:

> Siente el profesor Correa Valencia que la respuesta de los alumnos y las familias a este cambio ha sido muy positiva. Los niños, por ejemplo, resalta el docente, están deseosos de que les proponga cosas. Apenas sube un video, a los pocos minutos tiene respuestas de los menores y en menos de media hora están desarrolladas las actividades que propone. (El País, 2020b)

> […] sabes tu horario de trabajo, pero, es obvio, desde los hogares no tienen a los muchachos sentados las seis horas de sus respectivas jornadas, no es para nada práctico ni sensato, al fin y al cabo, no están en la escuela, están en sus casas, con sus pros y sus contras, con sus problemáticas específicas, están fuera de su sitio natural de socialización y estudio. (Patiño, 2020)

La tercera temática con un alto porcentaje estuvo relacionada con las necesidades básicas como alimentación, seguridad del entorno, descanso, seguridad económica y seguridad en el hogar. Un total de 108 noticias aludieron a estas necesidades (13.04 % del porcentaje total de noticias). Entre las más frecuentes estuvieron las noticias referidas a la alimentación que implican subtemas como problemas alimenticios para niños que recibían alimentación en las escuelas a las que asistían y también con el problema de padres trabajan en la informalidad y cuyo trabajo se vería seriamente afectado por el confinamiento social a raíz de la pandemia:

> Afortunadamente, yo no tengo empleo y me puedo quedar con ellos. Pero no tengo dinero. Hay días que yo paso derecho, comiendo solo lo del desayuno. No les puedo hacer eso también a mis hijos. Ellos comían su almuerzo en el colegio y ahora no pueden. Si no van, no los puedo hacer pasar hambre y la verdad no sé qué hacer". En el caso de Bogotá, la alcaldesa Claudia López aseguró que se prepara un plan de contingencia para garantizar la alimentación escolar a los menores en condición de vulnerabilidad que dependen de este programa. Por el momento, no se conoce cómo será esta iniciativa. (El Tiempo, 2020a)

> Uno de los puntos que más causan preocupación es el de los miles de niños cuyo único alimento al día es el que reciben en los colegios como parte del Programa de Alimentación Escolar. (El Tiempo, 2020b)

En cuanto a la necesidad de seguridad en el entorno, los diarios mostraban preocupación por conflictos familiares o problemas de conflicto armado que podrían afectar la educación de los niños durante la pandemia en ciertos sectores del país:

> El consejero teme que la presencia de estos grupos, sumada a la preocupación latente por los temas de salud, ligados a la pandemia, genere altas tasas de deserción escolar. He escuchado de la voz de varios niños cosas aterradoras como 'para qué vamos a seguir estudiando si además de la existencia de una pandemia, nos pueden matar los grupos armados'. Por cosas como esas pienso que nos ven como un país aparte, vivimos desinformados, amenazados y los niños ya perciben esas cosas en su diario vivir, agregó. (Pardo, 2020)

En relación con la necesidad de descanso, emergieron temas como la saturación de los estudiantes por exceso de información, esfuerzo, falta de espacios para descansar, entre otras:

> Por otra parte, quienes convivimos con niños, que hoy no están en el espacio natural de sus escuelas y colegios, que no comparten la presencia de sus compañeros y

> maestros, solamente vemos personitas estresadas y malhumoradas por un cúmulo de actividades, a las que no le encuentran sentido, generándose en ellos muy posiblemente aversión a estos remedos de investigación, que solo los obliga a navegar, copiar y pegar. (López, 2020)

Como cuarta temática, las noticias que hicieron alusión al tema de la necesidad de afiliación, a las relaciones sociales en la educación, representaron 60 referencias que corresponden al 7.2 % del total de referencias. La referencia a las nuevas dinámicas de las relaciones familiares por el traslado de la escuela al hogar ocupó el primer puesto, seguido de las relaciones entre docentes y estudiantes y docentes y familia, y el último lugar lo ocupó la relación entre pares. Llama la atención la poca preocupación que se muestra en las noticias por las oportunidades de relaciones sociales entre pares que ofrecen las escuelas:

> […] para las mismas familias, es probable que no nos quede tiempo para compartir con nuestras niñas, niños y adolescentes, para expresarles cariño y tranquilidad, para jugar y conversar. (Pineros, 2020)

En quinto lugar, hubo 45 referencias a la necesidad de autonomía de los estudiantes, correspondientes a 5.4 % de las noticias. Las referencias más frecuentes se dieron en relación con la necesidad de apoyar la autonomía de los estudiantes, con la necesidad de fomentar su autorregulación y en tercer lugar, mostraron preocupación por la perspectiva del estudiante en torno a la educación virtual. En relación con esta necesidad psicológica, se encontraron las siguientes noticias:

> […] La propuesta del representante Wadith Manzur, nace del diálogo con estudiantes, padres de familia, rectores de colegios y universidades, quienes le manifestaron las dificultades económicas para pagar los servicios de internet. (El Tiempo, 2020c)

> En el que el estudiante comprenda que el proceso educativo requiere de autonomía – de aprendizaje autorregulado -, en el que el docente comprenda que debe ser un facilitador en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en el que las directivas de las instituciones comprendan que si bien las funciones misionales son la docencia, la investigación y la extensión, el bienestar de la comunidad educativa debe ser lo primordial, porque más allá de ser instituciones para aprender, deben ser lugares para vivir y aprender a convivir. (Luna, 2020)

Un 3.74 % de las referencias noticiosas, se presentaron temáticas como problemas educativos relacionados con escolares ubicados en zonas urbanas o rurales, pues las condiciones de acceso a la tecnología varían radicalmente de una a otra zona:

> Por tal motivo, y a raíz del aislamiento social, el funcionario precisó que actualmente no hay clases en 150 escuelas awá y que uno de los desafíos más grandes ha sido intentar llevar guías de estudio impresas a los menores. (Pardo, 2020)

En poblaciones de bajos ingresos y en zonas rurales la preocupación es la misma:

> Hogares sin acceso a internet o a aparatos tecnológicos podrían verse afectados. Las administraciones locales de varios departamentos y ciudades adelantan la creación de estrategias para garantizar la escolaridad de estos menores en caso de que sigan suspendidas las clases presenciales después del 20 de abril. (El Tiempo, 2020a)

Igualmente, hubo referencias a situaciones educativas relacionadas con la clase social (3.62 %), con especial preocupación por la educación pública y la diferencia de oportunidades para los niños tanto en recursos como en acceso a tecnología que permitiera el acceso y la permanencia en la educación; y, por último, la deserción escolar representó el 1.32 % de las referencias:

> Las escuelas, por muy imperfectas que sean, desempeñan una función igualadora en la sociedad y cuando se cierran las desigualdades se agravan, aseguró, ya que los alumnos de familias desfavorecidas tienen menos oportunidades educativas fuera de la escuela y además muchos niños se quedan sin acceso a comida gratuita o subvencionada. (El Tiempo, 2020d)

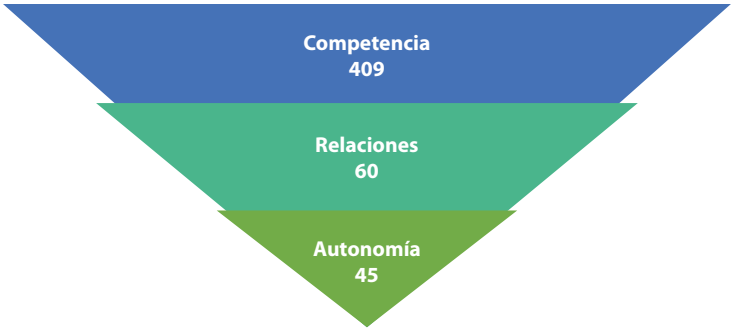
> […] además, casos en que el computador y la internet que son necesidades básicas para este momento de urgencia, se convierten para muchas familias en lujo, o sea, en algo física y económicamente inaccesible. (Patiño, 2020)

Noticias relacionadas con el bienestar de la comunidad educativa: estudiantes, docentes y familias

En este apartado se ahondará en cada una de las temáticas publicadas por los diarios colombianos relacionadas con las necesidades de bienestar de la comunidad educativa. Los resultados evidencian una tendencia por satisfacer la necesidad de competencia de los estudiantes. Las noticias se enfocan en presentar información sobre posibilidades y restricciones para ofrecer las condiciones que permitan a los estudiantes, aún en condiciones de confinamiento por el cierre de las escuelas, acceder a los contenidos académicos, el material educativo que los soporta y el apoyo docente y familiar necesario para que el desarrollo de las competencias académicas se dé. Esta preocupación se evidencia en el gran número de referencias a estas temáticas (409), comparado con la mención a las otras dos necesidades bienestar, la afiliación que solamente está representada en 60 referencias y la necesidad de autonomía, con 45 referencias. Como puede observarse, la necesidad de competencia es referenciada aproximadamente seis veces más que la necesidad de afiliación y nueve veces más que la necesidad de autonomía. La figura 1 ilustra el patrón de referencia a dichas necesidades:

Figura 1

Tendencia en temáticas relacionadas con el bienestar en las noticias educativas durante la pandemia.



Fuente: autoría propia.

Las temáticas asociadas con la necesidad de competencia son amplias, esta categoría comprende 14 subtemas que se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 3

Número y Porcentaje de Referencias Relacionadas con la Necesidad de Competencia (N=409).

Necesidad de Bienestar: v	N	%
Dificultades en el acceso a la tecnología	88	10.62
Medios interactivos de acceso a contenidos	44	5.31
Contenidos académicos	39	4.71
Capacitación a docentes	39	4.71
Medios no interactivos de acceso a contenidos	28	3.38
Formación integral	28	3.38
Evaluación	24	2.90
Desempeño académico	21	2.53
Calidad de la Educación	21	2.53
Uso de recursos disponibles	20	2.42
Tareas	18	2.17
Procesos de Aprendizaje	14	1.69
Capacitación a padres	11	1.32
Capacitación a estudiantes	11	1.32
Juego (competencia)	3	0.36

Fuente: Elaboración propia

En los subtemas sobresalen cuatro grandes preocupaciones: en primer lugar, con un 10.62 % de referencias se encuentran las dificultades que tienen los niños de las escuelas públicas con el acceso a la tecnología que les permita ponerse al día, no quedarse atrás, en términos de acceso a materiales e interacciones educativas; el siguiente ejemplo ilustra esta preocupación:

> Los chicos no tienen herramientas de trabajo. En otros casos encontraremos familias donde hay tres hijos, un padre laborando por teletrabajo y un solo computador. Fregado cuando una sola máquina es necesitada a la vez por casi todos los integrantes de dicha familia. Heroico si todos ellos logran cumplir en un día con sus correspondientes deberes, ¡debe ser una loca carrera que cada uno logre cumplir cabalmente con sus compromisos! (Patiño, 2020)

En segundo lugar, con un 5.31 % aparece la mención a medios interactivos de acceso a contenidos como una medida para aliviar la ausencia de encuentros directos de los estudiantes con los docentes; las siguientes noticias ilustran esta temática:

> 'En el caso de colegios e instituciones públicas, nos preparamos con la plataforma Aprender Digital, y con esto nos alistamos para programación en radio y canales regionales para llegar a quienes están y no están conectados', explicó la ministra Angulo. (El Tiempo, 2020e)

> Alexander Mojica, docente del colegio Llano Grande y coordinador del programa, comenta que Recreo al aire se sintoniza en la emisora Manzanar Estéreo. En cada emisión participan un docente de bachillerato, uno de primaria y la psicoorientadora. Además, en el programa se están realizando dos actividades para todos los cursos: 'Los estudiantes están desarrollando una huerta y también estamos construyendo El diario de la experiencia de estudiar en casa. Esta es una forma de darles vida a las guías y de decirles a los niños que no están solos', afirma Mojica. (Quintero, 2020)

En tercer y cuarto lugar, con un porcentaje de 4.71% cada uno, los contenidos académicos y la formación de maestros en términos de sus competencias para el manejo de recursos y plataformas mediadas por las TIC. Los siguientes ejemplos ilustran estas preocupaciones:

> Profesores de colegios oficiales podrán capacitarse en pensamiento crítico y computacional, creatividad y resolución de problemas para ampliar sus conocimientos frente a las nuevas tecnologías, con el apoyo del Ministerio TIC, Computadores para Educar y el Ministerio de Educación. (El Espectador, 2020b)

> Otro curso es el de 'ProFuturo', con el que los profesores reciben formación sobre el correcto uso de la tecnología e innovación en sus clases, con lo que podrán fortalecer sus habilidades pedagógicas en línea. (El Tiempo, 2020f)

Por otra parte, la necesidad de afiliación ocupó el segundo lugar en relación con las referencias relacionadas a las necesidades de bienestar (60 en total). La siguiente tabla presenta los porcentajes asociados a cada subtema de la necesidad de afiliación.

Tabla 4

Número y Porcentaje de Referencias Relacionadas con la Necesidad de Afiliación (N=60).

Necesidad de Bienestar: Afiliación	N	%
Relaciones familiares	34	4.11
Relaciones con docentes	20	2.42
Relaciones entre pares	6	0.72

Fuente: Elaboración propia.

En esta temática se observan referencias que abordan una preocupación por las relaciones familiares y cómo las dinámicas entre padres e hijos se ve influenciada por la incursión de la escuela al hogar (4.11 %):

> No debería ser un día lento, pero lo es, no te encuentras cara a cara con tus estudiantes, no chocas por los pasillos con tus compañeros, no logras encontrar la cara de una coordinadora que busca incansable a los maestros para darles orientaciones, aún más, no logras observar a ese compañero directivo relajado que gana indulgencias con padres nuestros ajenos…no los logras encontrar, ¡y menos aún, al padre citado por alguna razón convivencial o académica de su acudido!, la distancia social es total. (Patiño, 2020)

También, un 2.42 % de referencias son dedicadas a las relaciones entre docentes-estudiantes y docentes-familias. Por ejemplo:

> Y, como si bastara con 'empacar' la voz de la profe y las caras de los niños en una plataforma, separamos las cabezas de los pies y simulamos sus cantos y sus danzas rituales, y la profe se volvió 'youtuber' y los amigos se convirtieron en presencias fantasmales. (El Tiempo, 2020g)

Mientras que, la mención de las relaciones entre pares apenas se da en el 0.72 % de las referencias:

> Lo que no estamos seguros de que se vaya a resolver es lo que la escuela aporta en términos de espacios para la socialización, para la vida en común, para compartir entre pares, para aprender a vivir juntos. (Álvarez, 2020)

> […] los más pequeños pasaron de llevar una vida activa, llena de juegos en parques y con sus amigos en el colegio, a estar todo el tiempo en sus casas. (El Tiempo, 2020h)

Por último, en la Tabla 5 se presentan las referencias en relación con la necesidad de autonomía, que son las menos frecuentes de las tres necesidades de bienestar (45 referencias en las 117 noticias estudiadas).

Tabla 5

Número y Porcentaje de Referencias Relacionadas con la Necesidad de Autonomía (N=45).

Necesidad de Bienestar: Autonomía	N	%
Apoyo de autonomía	25	3.02
Fomento de la autorregulación	7	0.84
Preocupación por la perspectiva del estudiante	6	0.72
Proporcionar fundamentos	3	0.36
Juego (autonomía)	2	0.24
Apoyo a la resolución de problemas	1	0.12
Opción de elección	1	0.12

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de esta categoría se destacan las noticias sobre apoyo a la autonomía (3.02 %), fomento de autorregulación (0.84) y preocupación por la perspectiva del estudiante (0.72 %). Es de anotar que la gran mayoría de estas noticias aludían a orientaciones generales sobre el deber ser de la educación y menos a información puntual relacionada con el apoyo a la necesidad de autonomía en una situación especial como el cierre de las escuelas por el COVID-19. Por ejemplo:

> Enseñemos a los niños a ser más autónomos en su aprendizaje. Si les brindamos los esquemas y las instrucciones apropiadas, los estudiantes serán capaces de apersonarse cada vez más de su aprendizaje.
>
> Ayudemos a los estudiantes a valorar su aprendizaje. En la medida que los estudiantes entiendan el por qué aprenden, seguro podrán focalizar más su proceso y lograrán lo que se quiere.
>
> Seamos explícitos en los objetivos y expectativas. Es fundamental que los estudiantes entiendan qué queremos lograr y cómo podemos llegar a eso. (Camargo, 2020)

Una de las pocas noticias que hace referencia a tomar en cuenta el punto de vista de los niños a la hora de pensar las prácticas educativas:

> […] destaca que en este momento enseñar no es poner tareas, trabajos y guías simplemente, 'es poder entender el contexto de los niños y sus familias en sus casas, tener presente sus recursos, para ver, de esa manera, cómo se les propone algo'. (El País, 2020b).

Discusión

Las noticias sobre educación durante los dos primeros meses de pandemia en Colombia se centran, por orden de frecuencia, en tres grandes temas: una preocupación por satisfacer la necesidad de competencia en los niños y los factores que promueven o dificultan la satisfacción de dicha necesidad; segundo un reporte de la "alteración" de los roles de los padres, docentes y estudiantes cuando se cierran las escuelas y la educación debe tomarse desde los hogares, y tercero una preocupación por las necesidades básicas de los estudiantes de sectores vulnerables.

La primera preocupación ya la anticipaba la UNESCO (2020) al mencionar las dificultades que encontrarían muchos niños cuyas familias tienen dificultades de acceso y bajo niveles de formación educativa, así como la gran necesidad de formación por parte de los maestros en cuanto al uso de las TIC en los contextos educativos, ya reportada por la OECD (2020) y por otros estudios en los que se presentan los resultados de evaluaciones a docentes sobre competencias digitales, que muestran su bajo nivel de formación, de capacidad para crear contenidos y para favorecer proyectos de aprendizaje colaborativo (Sánchez-Cruzado et al., 2021). Entre tanto, las noticias reportan principalmente preocupación en cuanto a dificultades de acceso a la tecnología, medios interactivos de acceso a contenidos, los contenidos académicos en sí mismos (creación, calidad) y los problemas de competencias digitales de los docentes para promover el aprendizaje, desconociendo en gran medida cómo sacar el mejor provecho de los recursos tecnológicos a los que pueden acceder los niños.

La capacitación de los padres no es una preocupación grande, aunque en la categoría de roles se reconoce que con la nueva modalidad de educación ellos cumplen un papel importante en el apoyo que pueden brindar a los niños en sus hogares.

Estos aspectos evidencian un ambiente de preocupación frente a la posibilidad real de lograr la satisfacción de la necesidad de competencia por parte de los niños, pues son demasiados los obstáculos a los que deben hacer frente profesores, familias y niños para acceder a una educación de calidad en estas circunstancias.

El segundo gran tema, está relacionado con los roles que los diferentes actores educativos cumplen, padres, profesores y niños. Nuevamente y tal y como lo anticipaba la UNESCO las noticias reportan el desconcierto general, pero en este caso, predominan las noticias con respecto al desconcierto de los padres y los nuevos roles que les toca asumir con el cierre de las escuelas. Preocupa principalmente el apoyo que puedan brindar a los niños y si su nuevo rol implica el reemplazo del docente, para el cual no estaban preparados. En los docentes, la preocupación por la formación que puedan tener en manejo de las TIC se suma a las relaciones "a distancia" que deben tener ahora desde la casa, que implican cambios en las maneras de comunicarse, evaluar el conocimiento, relacionarse con los niños y con los padres, y resaltar

la gran demanda de tiempo que estas adaptaciones implican y el estrés que puede ocasionar. Paradójicamente, el rol de los niños y los cambios que implica el cierre de las escuelas es escasamente mencionado, se resaltan algunos aspectos positivos como el gusto de los niños por la tecnología y cómo esto podría favorecer esta nueva manera de educarse, pero también señalan la saturación y cansancio que los estudiantes podrían experimentar al participar por largas jornadas de educación virtual.

Un tercer tema que sobresale en las noticias tiene que ver con la satisfacción de necesidades básicas como la alimentación. En estas se reporta una gran preocupación por los niños de sectores vulnerables, para quienes una parte importante de su alimentación se daba en las escuelas. Este reporte converge con la preocupación de la UNESCO (2020) pero también con los estudios de Scrip et al. (2020) en Sierra Leona para cuyos participantes la necesidad básica de alimentación era una preocupación grande que al no estar satisfecha disminuye su compromiso con prácticas de autocuidado. En este caso, podría hipotetizar que la necesidad básica de alimentación al no verse satisfecha afectará procesos de aprendizaje. Lo anterior pone de manifiesto un aspecto que, aunque no hace parte de la situación de enseñanza-aprendizaje propiamente, puede tener un impacto negativo en este; aspecto que es reconocido por los diferentes medios informativos, que dan cuenta de las grandes brechas socio-económicas de nuestro país evidentes en la pandemia, y del papel igualador y protector de la escuela frente a los niños y sus familias.

Por otra parte, y en relación específica con la mención a las tres necesidades de bienestar: competencia, afiliación y autonomía, en la introducción de este capítulo se señalaba cómo los estudios de Chen, et al, (2015) y Skrip, et al. (2020) plantean la necesidad de tomar en cuenta la satisfacción de necesidades de bienestar aún en circunstancias límite que afectan la salud y la seguridad social y económica. El desbalance identificado en este aspecto es preocupante si se tiene en cuenta que las decisiones y orientaciones gubernamentales pueden ser mejor aceptadas por las personas, dependiendo de qué tanta motivación autónoma hay en el cambio de conducta asociado a dichas decisiones y orientaciones. Y esto es grave cuando no se toma en cuenta la autonomía o se muestra tan poco relevante para el número total de noticias. Por ejemplo, no son evidentes noticias donde se destaquen conversaciones entre el gobierno y los docentes para concertar decisiones en términos de horarios laborales, manejo de recursos virtuales, formas de evaluar y menos noticias donde se recupere la voz de los estudiantes sobre cómo están viviendo esta situación.

Actualmente los maestros están haciendo esfuerzos individuales, que si se articularan podrían generar muy buenas ideas para la innovación educativa en la escuela en este contexto. Sin embargo, bajo un esquema de presión y falta de autonomía que viene en cascada desde el Ministerio de Educación hacia Secretarías, Instituciones Educativas y en últimas hacía el maestro, es difícil que se dé lugar a esta clase de iniciativas. En ese sentido es necesario llamar la atención sobre este aspecto y sobre el tipo de liderazgo y acompañamiento que se realice con los maestros tanto de directivos como de psicólogos educativos, y propender por uno en el que sea posible generar comunidades de práctica entre los docentes, espacios en los que se puedan compartir tanto los logros como las oportunidades de mejoramiento, en el que haya mayor autonomía de las instituciones y de los mismos maestros, así como una mayor comunicación bidireccional, en la que se tenga en cuenta el punto de vista del profesor, quien es el que está viviendo de frente las situaciones con los estudiantes y sus contextos.

En ese mismo sentido, las voces de las autoridades, profesores y padres predominan y la voz de unos de los protagonistas de la situación educativa no es tan evidente. Esto coincide también con la poca mención a la necesidad de afiliación y a la fractura de las relaciones entre pares. De acuerdo con Ryan y Deci (2000), a mayor satisfacción de estas necesidades mayor motivación intrínseca, interés y disfrute, por parte de los estudiantes. Hacer referencia a considerar la perspectiva de los estudiantes, aspecto poco presente en las noticias revisadas, es un elemento crucial de la necesidad de autonomía, que permitiría a los maestros involucrar de mejor manera a los estudiantes en las actividades de clase; no aprovechar el potencial de las herramientas digitales para el trabajo colaborativo y por esta vía favorecer la satisfacción de la necesidad de afiliación, también lo es. Asuntos que son reconocidos por la UNESCO y claves para el bienestar humano según la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000 y 2020) pero que aparece poco representado en las noticias.

Por último y no menos importante, de acuerdo con la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000 y 2020) comprometerse con comportamientos como los que exige la respuesta al virus COVID-19, y adaptarse de mejor manera a realizar procesos educativos en medio de la contingencia sería más fácil y el compromiso más duradero si las personas perciben que dichos cambios en sus prácticas están asociados a sus valores culturales, sociales, esto transformaría la aceptación de las políticas públicas y de las prácticas asociadas con dichas políticas. En este sentido, los psicólogos educativos estamos llamados a promover la reflexión y realizar acompañamiento a instituciones, maestros y padres de familia respecto a la importancia de estas necesidades de bienestar, yendo más allá de la necesidad de competencia, para resaltar y evidenciar el rol central que tienen también la autonomía y la afiliación en los procesos educativos, en donde se busca ante todo promover el desarrollo humano.

Limitaciones y recomendaciones

Una limitación del presente estudio es que solo se analizan noticias a nivel del territorio colombiano, estudios posteriores podrían realizar comparaciones entre las preocupaciones evidenciadas en los períodos colombianos con las de otros países latinoamericanos.

Una segunda limitación es el tiempo que se aborda. Valdría la pena hacer comparaciones entre las preocupaciones cuando inicia el cierre de las escuelas y las que se reportan cuando se abren las escuelas lo mismo que las consecuencias reportadas por dicho cierre.

Una tercera limitación es que el estudio solamente retoma datos de tres periódicos, estos datos podrían enriquecerse con los reportados por los miembros activos de la comunidad educativa durante este período de cierre: estudiantes, profesores y padres de familia. Con una metodología de encuestas, entrevistas y grupos focales podrían complementarse los presentes datos y analizar en qué medida las preocupaciones reportadas en los períodos se corresponden con las reportadas por actores concretos en diferentes zonas del país.

Referencias

Álvarez Gallego, A. (2020, 31 de marzo). La educación frente al coronavirus. *Las2Orillas.* https://www.las2orillas.co/la-educacion-frente-al-coronavirus/

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3 (2)*, 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Camargo, C. (2020, 26 de abril). Nada será igual en la educación. *El Espectador.* https://www.

elespectador.com/opinion/columnistas/camilo-camargo/nada-sera-igual-en-la-educacion-column-916588/

Casero-Ripollés, A. (2020). Impact of Covid-19 on the media system. Communicative and democratic consequences of news consumption during the outbreak. *El profesional de la información*, v. 29, n. 2, e290223. https://doi.org/10.3145/epi.2020.mar.23

Chen, B., Van Assche, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B. & Beyers, W. (2015). Does psychological need satisfaction matter when environmental or financial safety are at risk? *Journal of Happiness Studie*s, 16, 745-766. https://doi.org/10.1007/s10902-014-9532-5

El Espectador. (2020a, 29 de abril). ¿Cómo superar dificultades de la educación virtual durante la pandemia?. *El Espectador.* https://www.elespectador.com/educacion/como-superar-dificultades-de-la-educacion-virtual-durante-la-pandemia-article-917104/

El Espectador. (2020b, 21 de abril). Mineducación abre convocatoria para docentes que quieran capacitarse en nuevas tecnologías. *El Espectador.* https://www.elespectador.com/educacion/mineducacion-abre-convocatoria-para-docentes-que-quieran-capacitarse-en-nuevas-tecnologias-article-915718/

El País. (2020a, 30 de marzo). Educación virtual en tiempos de coronavirus: un reto también para los docentes. *El País.* https://www.elpais.com.co/educacion/en-linea-en-tiempos-de-coronavirus-un-reto-tambien-para-los-docentes.html

El País. (2020b, 30 de marzo). Educación virtual en tiempos de coronavirus: un reto también para los docentes. *El País.* https://www.elpais.com.co/educacion/en-linea-en-tiempos-de-coronavirus-un-reto-tambien-para-los-docentes.html

El País. (2020c, 16 de abril). Estudiantes de Cali volverán a clases el próximo lunes, pero de manera virtual. *El País.* https://www.elpais.com.co/cali/estudiantes-volveran-a-clases-el-proximo-lunes-pero-de-manera-virtual.html

El Tiempo. (2020a, 17 de marzo). Primer día sin clases por coronavirus, dolor de cabeza para padres: Así enfrentan los hogares la decisión tomada por el presidente Iván Duque. *El Tiempo.* https://www.eltiempo.com/vida/educacion/coronavirus-en-colombia-asi-enfrentan-padres-el-cierre-de-colegios-473304

El Tiempo. (2020b, 13 de marzo). Así funcionaría el cierre de colegios en Bogotá por coronavirus: este sábado todas las instituciones prepararán planes de trabajo para que las clases sigan desde casa. *El Tiempo*. https://www.eltiempo.com/vida/educacion/coronavirus-asi-funcionaria-el-cierre-de-colegios-en-bogota-472426

El Tiempo. (2020c, 5 de abril). Piden a Duque acceso gratis a aplicativos académicos para estudiantes. *El Tiempo.* https://www.eltiempo.com/politica/partidos-politicos/piden-a-duque-acceso-gratis-a-aplicativos-academicos-para-estudiantes-481314

El Tiempo. (2020d, 18 de marzo). La mitad de los alumnos del mundo están sin escuela o universidad. *El Tiempo.* https://www.eltiempo.com/vida/educacion/la-mitad-de-los-alumnos-del-mundo-estan-sin-escuela-o-universidad-474262

El Tiempo. (2020e, 7 de abril). Clases presenciales seguirán suspendidas hasta el 31 de mayo. *El Tiempo.* https://www.eltiempo.com/vida/educacion/coronavirus-clases-presenciales-seguiran-suspendidas-hasta-el-31-de-mayo-481750

El Tiempo. (2020f, 16 de abril). Profesores también pueden aprender de manera gratuita desde casa. *El Tiempo.* https://www.eltiempo.com/vida/educacion/cuarentena-cursos-online-gratis-para-profesores-484946

El Tiempo. (2020g, 6 de abril). Jardín sin niños: el desafío urgente es el acompañar a la nueva "célula educativa" en la que se convirtió la familia. *El Tiempo.* https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/yolanda-reyes/jardin-sin-ninos-columna-de-yolanda-reyes-481382

El Tiempo. (2020h, 31 de marzo). Cómo mantener el equilibrio mental de los niños en el aislamiento. *El Tiempo.* https://www.eltiempo.com/vida/educacion/coronavirus-como-mantener-el-equilibrio-mental-de-los-ninos-en-el-aislamiento-479342

Guido-Guevara, S., García-Ramírez, C., y Rozo-Sandoval, C. (2020, 5 de octubre). Saberes interculturales en la escuela [Ponencia] *Semana de la investigación y de la proyección social, CIUP,* Bogotá, Colombia.

La Guardia, J. G., & Ryan, R. M. (2007). Why identities fluctuate: Variability in traits as a function of situational variations in autonomy support. *Journal of Personality, 75*(6), 1205-1228. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00473.x

Lázaro-Rodríguez, P. & Herrera-Viedma, E. (2020). Noticias sobre Covid-19 y 2019-nCoV en medios de comunicación de España: el papel de los medios digitales en tiempos de confinamiento. *El profesional de la información*, v. 29, n. 3, e290302. https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.02

López Ruano, L. E. (2020, 26 de marzo). De la tecnología y la deshumanización de la educación. *Las2Orillas.* https://www.las2orillas.co/de-la-tecnologia-y-la-deshumanizacion-de-la-educacion/

Luna Maldonado, C. M. (2020, 15 de abril). El cambio en la educación: entre la tecnología y un nuevo humanismo. *Las2Orillas.* https://www.las2orillas.co/el-cambio-en-la-educacion-entre-la-tecnologia-y-un-nuevo-humanismo/

Martela, F., & Ryan, R.M. (2016). Prosocial behavior increases well-being and vitality even without contact with the beneficiary: Causal and behavioral evidence. *Motivation and Emotion, 40*(3), 351–357. https://doi.org/10.1007/s11031-016-9552-z

Obando Acosta, P. E. (2020, 5 de mayo). Un S.O.S por los maestros de Colombia. *Las2Orillas.* https://www.las2orillas.co/un-s-o-s-por-los-maestros-de-colombia/

OECD (2018). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners.* https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/69096873-en

Orozco, M. C. (2020, 5 de mayo). Lo bueno, lo malo y lo feo de la pandemia en términos educativos. *Las2Orillas.* https://www.las2orillas.co/lo-bueno-lo-malo-y-lo-feo-de-la-pandemia-en-terminos-educativos/

Otero, A. M. (2020, 25 de abril). Hospitalidad: los cabildos universitarios, aliados de la educación en Cali. *El País.* https://www.elpais.com.co/elpaispalante/hospitalidad-los-cabildos-universitarios-aliados-de-la-educacion-en-cali.html

Pardo Quintero, C. (2020, 20 de abril). El calvario de los awá durante la cuarentena. *El Espectador*. https://www.elespectador.com/colombia-20/conflicto/el-calvario-de-los-awa-durante-la-cuarentena-article/

Patiño Trujillo, C. A. (2020, 30 de marzo). Ahora más que nunca, revisar el sistema educativo es una prioridad. *Las2Orillas.* https://www.las2orillas.co/ahora-mas-que-nunca-revisar-el-sistema-educativo-es-una-prioridad/

Pineros Ospina, C. (2020, 22 de abril). Niñez en riesgo por el covid-19. Los adultos tenemos el reto de cuidarlos y ayudarlos a manejar sus emociones. *El Tiempo.* https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/carolina-pineros-ospina/ninez-en-riesgo-por-el-covid-19-columna-de-carolina-pineros-ospina-487500

Quintero, K. V. (2020, 2 de mayo). En medio de la cuarentena, vuelve la educación por radio a Boyacá. *El Espectador.* https://www.elespectador.com/colombia/mas-regiones/en-medio-de-la-cuarentena-vuelve-la-educacion-por-radio-a-boyaca-article-917469/

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychological Association, 55*(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Chapter 5. A brief history of intrinsic motivation. In R. M. Ryan y E. L. Deci (Eds.), *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (pp. 102-120). Guilford Press.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Ryan, R. & Moller, A. C. (2017). Competence as central, but not sufficient, for high-quality motivation: A self-determination theory perspective. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 214 – 231). The Guilford Press.

Sánchez-Cruzado, C., Santiago Campión, R., & Sánchez-Compaña, M. T. (2021). The Indisputable Challenge after COVID-19. *Sustainability, 13*(1858), 1-29. https://doi.org/10.3390/su13041858

Shumow, L. B., y Schmidt J. A. (2013). *Enhancing Adolescents' Motivation for Science: Research-Based Strategies for Teaching Male and Female Students.* Corwin.

Silva-Rengifo C. & Velásquez-Sotomayor M (2021). Importancia de los medios de comunicación en la actual pandemia por SARS-CoV-2. *Rev méd Trujillo*;16(2):86

Skrip, L. A., Bedson, J., Abramowitz, S., Jalloh, M. B., Bah, S., Jalloh, M.F., Langle-Chimal, O. D., Cheney, N., Hébert-Dufresne, L. & Althouse, B. M. (2020). Unmet needs and behaviour during the Ebola response in Sierra Leone: a retrospective, mixed-methods analysis of community feedback from the Social Mobilization Action Consortium. *The Lancet Planetary Health*, 4(2), e74-e85. https://doi.org/10.1016/S2542-5196(20)30008-5

UNESCO (Marzo, 2020). *Adverse consequences of school closures.* https://es.unesco.org/node/320395

Vargas Mendoza, A. S. (2020, 30 de abril). La educación en Colombia: un cuento Macondiano. *Las2Orillas.* https://www.las2orillas.co/la-educacion-en-colombia-un-cuento-macondiano/

Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw-Hill education.